

Riikka Ilander

LEKA, LÄSA OCH LÄRA - KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN
RUOTSINKIELISESSÄ PÄIVÄKODISSA

Sosiaalialan koulutusohjelma
2017

LEKA, LÄSA OCH LÄRA - KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN RUOTSINKIELISESSÄ PÄIVÄKODISSA

Ilander, Riikka
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Kesäkuu 2017
Sivumäärä: 56
Liitteitä: 1

Asiasanat: kielellinen kehitys, kielen oppiminen, opetusmenetelmät, ryhmäko, kielikylpy.

Opinnäytetyöni aiheena oli lasten kielellinen kehitys ja kielen oppiminen päiväkodissa, sekä erilaiset menetelmät, joilla kasvattajat voivat tukea kielen oppimista päiväkodin arjessa, erityisesti kun päiväkodin kieli on muu kuin lapsen äidinkieli. Toiminnallisen opinnäytetyöni tavoitteena oli koota menetelmiä ja tuottaa konkreettisia välineitä Porin ruotsinkielisen päiväkodin käyttöön. Opinnäytetyön tavoite oli myös antaa itselleni eväitä tulevaan ammattiini.

Opinnäytetyöni tietoperusta keskittyi vuorovaikutuksen merkitykseen kielen oppimiselle sekä vuorovaikutuksen mahdollistumiseen pienryhmien ja suunnittelun kautta. Kävin vierailulla kielikylpypäiväkodissa Vaasassa, jossa haastattelin ja havainnoin päiväkodin kasvattajia. Näiden havaintojen ja vastausten perusteella paneuduin menetelmiin, jotka soveltuisivat erityisesti pienryhmässä toteutettavaksi. Tutkin myös lukemisen ja satujen käyttämistä päiväkodissa ja sitä, miten uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan kieli ja sen kehittyminen huomioon.

Opinnäytetyössäni tuottamani välineet soveltuvat kaikki parhaiten toteutettavaksi pienryhmissä, koska lähtökohtana kaikille menetelmille oli lisätä lasten vuorovaikutusta ruotsiksi. Pyrin erityisesti löytämään uuden kielen oppimisen tukena käytettäviä menetelmiä, jotka soveltuvat lapsille, joiden äidinkieli on suomi. Näitä olivat muun muassa sanavarastoa lisäävät, satuihin perustuvat, kielen ymmärtämistä sekä sijaintikäsitteitä tukevat menetelmät. En kuitenkaan halunnut unohtaa lapsia, joiden äidinkieli on ruotsi tai jotka ovat vahvasti kaksikielisiä, joten hain tietoa myös siitä, minäkalaisia kielen kehityksen tukemisen menetelmiä voisi käyttää heidän kanssaan. Näitä ovat erityisesti kielellistä tietoisuutta ja vaativammat kielen tuottamista lisäävät menetelmät.

Tavoitteeni täytyivät, ja onnistuin tuottamaan hyviä ja monipuolisia välineitä. Opin aiheesta erittäin paljon ja välineiden valmistaminen oli mielenkiintoista, mutta aikaa vievää, mikä myös vahvisti sitä olettamusta, että päiväkodin arjessa ei todellakaan aina ole aikaa hyvienkään ideoiden suunnitteluun ja valmisteluun.

Svenska kulturfonden i Björneborg myönsi minulle tukea opinnäytetyöprosessia varten. Tuki mahdollisti sekä matkan Vaasaan että välineiden toteuttamisen tavalla, johon muuten en olisi pystynyt. Näin ollen pystyin toteuttamaan laadukkaita ja kestäviä välineitä Porin ruotsinkielisen päiväkodin lasten ja kasvattajien iloksi ja hyödyksi.

PLAY, READ AND LEARN - SUPPORTING THE LANGUAGE LEARNING IN THE SWEDISH DAY CARE CENTER

Ilander, Riikka

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

June 2017

Number of pages: 56

Appendices: 1

Keywords: language development, language learning, educational methods, group size, language immersion.

The subject of this thesis was the linguistic development of children, the learning of language in a Day Care Center, as well as different methods with which the educators there can support said learning, especially when the Day Care Center language is not the child's first language. The aim of my functional thesis was to collect methods and produce real tools for the use of the Swedish Day Care Center of Pori. With this thesis, I also aimed to build up my own knowledge to use in my future profession.

The focus of the knowledge base of this thesis was on the importance of interaction when learning a language and the enabling of said interaction through small groups and planning. I visited a language immersion day care center in Vaasa, and interviewed and observed the educators there. Using these observations and answers I focused on methods that were especially well suited for use in small groups. I also studied the use of reading and stories in day care centers, and how the new Early Childhood Education Syllabus takes language and its development into account.

The tools produced as part of this thesis are best suited for use in small groups, since the basic idea of each method was to increase the Swedish interaction of the children. I especially strived to find methods used to support the learning of a new language suited for children who speak Finnish as their first language. Among these were methods used to build the vocabulary, methods based on stories and methods that support the understanding of the language as well as the use of location terms. I did not want to forget the children who speak Swedish as their first language, nor the children who have a strong bilingualism, which is why I also gathered information about what methods for supporting the development of a language could be used with them. Such methods are especially ones building linguistic awareness as well as ones focusing on more demanding production of language.

My objectives were met, and I managed to produce good and varied tools. I learnt very much about the subject and producing the tools was interesting but time-consuming, which confirmed my assumption that the day-to-day routines of a day care center do not always allow for the preparing of even good ideas.

Svenska kulturfonden i Björneborg gave me a grant for the execution of my thesis. The grant made it possible for me to travel to Vaasa and to produce tools in a way that would not otherwise have been possible. Because of this, I was able to produce durable instruments of high quality for pleasure and use of the educators and children of the Swedish Day Care Center of Pori.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	7
2.1	Toiminnallinen opinnäytetyö	7
2.2	Yhteistyökumppanina Svenska barnträdgården i Björneborg	8
2.3	Kielikylpy kielenoppimisen välineenä.....	9
2.4	Opinnäytetyön tavoitteet.....	11
2.5	Svenska kulturfonden i Björneborgin tuki.....	12
3	KIELIKYLPYPÄIVÄKODIN MALLI	12
3.1	Vierailu Vaasassa.....	12
3.2	Kotikäynnit ja pienryhmätoiminta toiminnan perusteena.....	13
3.3	Havainnoinnin tuloksia	15
3.4	Teoriaa havaintojen tueksi	17
3.4.1	Kielen oppimisen tukeminen.....	17
3.4.2	Varhaiskasvatuksen alkukotikäynti	19
4	OPINNÄYTETYÖN KESKEISET TEOREETTISET NÄKÖKULMAT	20
4.1	Kieli ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa.....	20
4.2	Kielen oppiminen.....	22
4.3	Ohjatut tuokiot kielen oppimisen tukena	24
4.4	Pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa	24
4.5	Kielen merkitys uuden varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta	26
5	SADUT VARHAISKASVATUKSEN TYÖMENETELMÄNÄ	27
5.1	Hyöty ja ilo irti kirjallisuudesta	27
5.2	Ryhmäkoon merkitys lukemiskokemukselle	29
6	KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS.....	31
6.1	Toteutuksen lähtökohdat.....	31
6.2	Sanavarastoa tukevat menetelmät	34
6.3	Kielen ymmärtämistä tukevat menetelmät.....	38
6.4	Satuihin perustuvat menetelmät	42
6.5	Sijaintikäsitteitä vahvistavat menetelmät.....	45
6.6	Kielellistä tietoisuutta lisäävät menetelmät	46
7	ARVIOINTI	47
7.1	Kehittämistyön arviointi	47
7.2	Oma oppiminen.....	51
7.3	Kehittämisideoita	52
8	LOPUKSI.....	53

LÄHTEET	54
---------------	----

LIITTEET

LIITE 1	Välineiden ruotsinkieliset ohjekortit
---------	---------------------------------------

1 JOHDANTO

Keväällä 2016 olin harjoittelussa Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa (Svenska Barntädgården i Björneborg) kuusi viikkoa. Harjoittelun aikana havainnoin päiväkodissa lapsia, erilaisia vuorovaikutustilanteita ja keskustelin vanhempien ja työntekijöiden kanssa. Pohdin myös kielen oppimisen ja kielellisen kehityksen näkökulmaa omien lasteni kannalta, jotka ovat kaksikielisiä ja joista toinen on ollut ja toinen on edelleen Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa. Koin itse riittämättömyyttä, kun en tiennyt millä keinoin olisin voinut tukea päiväkodin lasten vuorovaikutusta ja kielen oppimista, erityisesti tilanteissa kun lapsen äidinkielen ollessa suomi. Pohdin myös vanhempien kanssa keskusteltuani sitä, miten tärkeää on se, että myös lapset, joiden äidinkieli on ruotsi, saavat riittävästi kielellisiä virikkeitä ja haasteita.

Harjoittelun herättämien ajatusten ja harjoittelun aikana käytyjen keskustelujen myötä syntyi ajatus opinnäytetyöstä, jonka kautta keräisin ja toteuttaisin materiaalia ja välineitä, joita päiväkodissa voisi käyttää kielellisen kehityksen tukena. Kysyin Porin ruotsinkielisen päiväkodin johtajan Marie Låglandin mielipidettä asiasta päiväkodin näkökulmasta, ja oli selvää että aiheelle olisi tilausta paitsi oman oppimiseni kannalta, myös päiväkodin työntekijöille. Omaa kiinnostusta aiheeseen lisäsi halu yhdistää varhaiskasvatuksen opinnot aiempaan koulutukseeni (filosofian maisteri pääaineena pohjoismaiset kielet) ja kiinnostukseeni kaksikielisyydestä.

Useammalta taholta olen kuullut huolestuneita kommentteja Porin ruotsinkielisen lukion ylioppilaiden ruotsin kielen huonoista arvosanoista, ja koulu ja päiväkoti ovat aloittaneet projektin, jonka tavoitteena on kehittää koulun oppilaiden ruotsin kielen taitoa. Suurin osa oppilaista tulee kouluun ruotsinkielisen päiväkodin kautta ja siksi onkin tärkeää että kielen kehityksen ja kielen oppimisen tehostaminen alkaa jo päiväkodista.

Kielellisen kehityksen ja kielen oppimisen tukemisen menetelmistä päiväkodissa on olemassa paljon kirjallisuutta. Jennie Lipasti (2015) on tehnyt opinnäytetyönä Porin ruotsinkieliselle päiväkodin kasvatushenkilökunnalle oppaan kaksikielisten 3–5 -vuotiaiden lasten puhe- ja kielitaidonkehityksestä. Oppaassa Lipasti kuvaa kattavasti

lapsen kielellisen kehityksen teoriaa ja päiväkodin kasvatushenkilökunnan merkitystä. Lipasti toteaa kehittämisehdotuksena konkreettisen kansion erilaisista leikeistä erilaisiin oppimistilanteisiin, ja koska se myös vastasi oman oppimiseni tavoitteita ja päiväkodin tarpeita, halusin myös tarttua siihen haasteeseen.

Kielenkehittämisen tilanteisiin löytyy runsaasti ruotsinkielisiä ideoita ja esimerkkejä Folkhälsanin [www-sivuilta](#) (2017). Folkhälsan (2017) on ruotsinkielinen, yleishyödyllinen sosiaali- ja terveysalan järjestö. Lasten ja perheiden hyvinvointi on yksi heidän osa-alueistaan ja siihen kuuluu tärkeänä osana kieli. Folkhälsan on tuttu Porin ruotsinkieliselle päiväkodille, enkä siksi koe tärkeänä osana sitä, että listaan opinnäytetyössäni erilaisia leikkejä, vaan pikemminkin poimin esiin sellaisia konkreettisia ideoita, joiden toteuttamiseen eivät päiväkodin ajalliset resurssit välttämättä riitä.

Rajaan opinnäytetyöni 3–5 -vuotiaisiin, koska lasten kielelliset lähtökohdat ovat niin erilaiset alle 3-vuotiailla. Lisäksi olisin ollut kiinnostunut vanhempien merkityksestä kielen oppimisessa ja olisin halunnut pohtia sitä, miten vanhempien tuki näkyy lapsen kielen oppimisessa, mutta rajasin opinnäytetyöni päiväkodin kasvattajan näkökulmaan. Kasvattajalla tässä opinnäytetyössä tarkoitan päiväkodin työntekijää, joka voi olla lastenhoitaja tai lastentarhanopettaja.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Ammattikorkeakouluopintoihin kuuluvan opinnäytetyön tulisi olla sekä työelämlälähtöinen että käytännönläheinen (Vilka & Airaksinen 2003, 10). Oma opinnäytetyöni idea lähti omasta halustani kehittää itseäni, mutta toisaalta se ei pelkästään riittänyt, enkä olisi tätä voinut toteuttaa ilman työelämlän selkeää tarvetta, joka ilmeni keskusteltuani Porin ruotsinkielisen päiväkodin johtajan Marie Lågländin kanssa. Sekä minun että päiväkodin toiveena oli toteuttaa mahdollisimman konkreettinen ja käytännönläheinen, helposti käyttöön otettava ”materiaalipaketti”, jonka avulla päiväkodin

työntekijöiden olisi helpompaa ottaa käyttöön lasten kielellistä kehitystä tukevia menetelmiä.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä tuote tai muu tuotos tehdään kohderyhmän käyttöön (Vilkkä & Airaksinen 2003, 38). Tämän opinnäytetyön kohderyhmä on Porin ruotsinkielisen päiväkodin kasvatushenkilökunta ja 3–5 -vuotiaiden lasten ryhmät, joiden käyttöön opinnäytetyön tuotokset eli konkreettiset, kielenoppimista tukevat menetelmät tulevat.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä pelkkä tuotos ei kuitenkaan riitä, vaan tekijän tulee myös pystyä yhdistämään tietoperustan ja tuotoksen ammatilliseen käyttöön sekä osoittaa mihin tietoperustaan mikäkin sisällöllinen valinta on tehty (Vilkkä & Airaksinen 2003, 42). Alusta lähtien tavoitteeni on ollut selvittää myös itselleni teoreettisia lähtökohtia sille, minkälaista tukea lapsi tarvitsee kielelliseen kehitykseensä kun otetaan huomioon lapset kielelliset taustat. Pyrin tuottamaan konkreettisia menetelmiä juuri niistä teoreettisista lähtökohdista, eikä sattumanvaraisesti pelkästään siksi, että niitä on käytetty muuallakin. Erityisesti olen halunnut keskittyä lapsiin, joille päiväkodin kieli on muu kuin heidän äidinkieltensä.

2.2 Yhteistyökumppanina Svenska barnträdgården i Björneborg

Svenska barnträdgården i Björneborg on yksityinen, ruotsinkielinen päiväkotitoiminta Porissa. Ensisijaisesti päiväkotitoiminta tarjoaa ruotsinkielistä päivähoitoa Porin ja lähikuntien ruotsinkielisille lapsille, mutta myös kaksikielisille lapsille, sekä lapsille, joiden vanhemmat toivovat lasten oppivan ruotsin kielen päiväkodissa. Päiväkodin tärkein tavoite on antaa ruotsinkielistä päivähoitoa eri menetelmien avulla, esimerkiksi laulu-, leikki- ja askartelutuokioiden, askartelun ja satuhetkien keinoin, ja ylläpitää suomenruotsalaisia perinteitä. (Svenska Barnträdgården i Björneborgin [www-sivut](#) 2017.)

Päiväkodissa on kolme ryhmää 3–5 -vuotiaille ja kaksi ryhmäperhepäivähoidon ryhmää alle 3-vuotiaille. Isompien lasten ryhmien tilat ovat Porissa Mikonkadulla monitoimitalo Mikaelsgårdenissa, mutta pienempien ryhmien tilat ovat eri tiloissa muutamien korttelien päässä. Yhteensä päiväkodissa on paikka noin 65 lapselle. (Svenska

Barntädgården i Björneborgin [www-sivut 2017](#).) Porin 1–5 -vuotiaista asukkaista oli 31.12.2015 äidinkieleltään ruotsinkielisiä 29 lasta, joten päiväkodissa luonnollisesti on myös monta kaksikielistä tai äidinkieleltään suomenkielistä lasta (Porin kaupungin [www-sivut 2017](#)). Päiväkodissa aikuiset puhuvat pääosin ruotsia ja lapsia kannustetaan myös käyttämään ruotsia omien kykyjensä mukaisesti, mutta suurin osa lapsista käyttää leikkiessään suomea (Svenska Barntädgården i Björneborgin [www-sivut 2017](#)).

2.3 Kielikylpy kielenoppimisen välineenä

Kielikylpy on menetelmä, jossa lapset oppivat kielen päiväkodissa tai koulussa arjen toimintojen kautta (Harju-Luukkainen 2005, 21). Koen tärkeäksi tuoda tähän opinnäytetyöhön kielikyllyn teoriaa ja tutustua kielikylpypäiväkodin menetelmiin, koska uskon että sieltä löytyy paljon toisen kielen oppimisen menetelmiä, vaikka kielikyllyn kriteerit eivät Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa virallisesti täytykään.

Kielikylpymenetelmä kehitettiin Kanadassa 60-luvulla. Suomeen kielikylpy tuli 80-luvulla, kun professori Christer Laurén aloitti kielikylpyohjelman Vaasassa. Kielikylpy lähtee siitä ajatuksesta, että ne, jotka puhuvat enemmistön kieltä, haluavat oppia vähemmistökielen. (Karasma, 2012, 56.) Kielikylpykielen tulee olla maan virallinen kieli, eli Suomessa kielikylpykieli voi olla ruotsi, suomi tai saame (Bergroth 2015, 5).

Kielikylpypäiväkodissa kasvattajan tulee olla kaksikielinen, ja on tärkeää että hän osaa lasten äidinkieltä. Tarkoitus on, että hän puhuu mahdollisimman paljon lasten vierasta kieltä, ja aloittaessaan päiväkodin lapset vastaavat omalla äidinkielellään, mutta kielitaidon karttuessa ja mahdollisesti jo melko piankin he vastaavat uudella kielellä. Päiväkodin toiminta tapahtuu kokonaan uudella kielellä, koulussa opetus äidinkielellä lisääntyy. (Karasma, 2012, 57.) Yksi tärkeimmistä periaatteista kielikylvyssä on, että kukin aikuinen puhuu vain yhtä kieltä (Harju-Luukkainen 2007, 126).

Kieltä ei pidetä kielikylvyssä opetuksen kohteena, vaan välineenä. Tutkimusten perusteella sekä Kanadan että Suomen kielikylpymenetelmistä on paljon positiivisia seurauksia: kielikylpylasten äidinkieli pysyy samalla tasolla kuin yksikielisillä, kielikylpy kehittää lasten kognitiivisuutta ja luovuutta ja mikä tärkeintä, lapset viihtyvät kielikylvyssä. (Karasma, 2012, 57.)

Kielikylpyopetuksen päätavoitteet ovat suullinen ja kirjallinen vieraan kielen taito, äidinkielen normaali edistyminen, oppisisältöjen normaali taso ja lasten vieraan kielen ja kulttuurin arvostuksen ja ymmärryksen lisääminen (Karasma, 2012, 57). Kielikylpy jaetaan kolmeen luokkaan: Varhainen täydellinen kielikylpy, varhainen osittainen kielikylpy ja myöhäinen kielikylpy. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä lapset käyttävät vierasta kieltä päiväkodista asti ja äidinkielen opetus alkaa aikaisintaan vasta alakoulun 2. luokalla ja yläkoulun aikaan opetus on puoliksi lapsen äidinkielellä. Varhaisessa osittaisessa kielikylvyssä lasten opetuskieli on puoliksi vieraalla kielellä päiväkodista kahdeksanteen luokkaan asti. Myöhäisessä kielikylvyssä kielikylpy alkaa vasta 6.–8. luokalla niin, että puolet opetuksesta on vieraalla kielellä. (Karasma, 2012, 57–58.)

Porin ruotsinkielinen päiväkotikoti ei ole kielikylpypäiväkotikoti, koska päiväkotikoti on ensisijaisesti äidinkieleltään ruotsinkielisille lapsille. Niille äidinkieleltään suomenkielisille lapsille, jotka aloittavat päiväkodissa osaamatta sanaakaan ruotsia, päiväkotikoti on monelta osin kielikylvyn periaatteiden mukaista. Suurin ero kielikylpyyn on se, että kielikylpypäiväkodissa lapsilla on homogeeniset tiedot eli he tulevat päiväkotitiin ilman minkäänlaista taustaa ruotsin kielen osalta (Harju-Luukkainen 2007, 124), kun taas Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa lasten taustan ruotsinkielessä ovat hyvinkin heterogeeniset.

Kielikylpypäiväkodista lapset voivat yleensä jatkaa kielikylpykouluun, mutta Porissa ruotsinkielisen päiväkodin lapset siirtyvät yleensä Björneborgs svenska samskolaan eli Porin ruotsinkieliseen yhteiskouluun, johon kuuluu opetus esikoulusta lukioon (Björneborgs svenska samskola [www-sivut](http://www.sivut) 2017). Se on ruotsinkielinen koulu, joka on tarkoitettu ruotsia osaaville lapsille, siellä ei tarjota opetusta suomeksi muuta kuin suomen kielen tunnilla. Siksi on erittäin tärkeää saada lapsille mahdollisimman vahva pohja ruotsin kielen taidolle ennen esikouluun siirtymistä. Kielikylpylasten van-

hemmat ovat vapaaehtoisesti valinneet lapsilleen mahdollisuuden uuden ja nimenomaan ruotsin kielen oppimiseen päiväkotiympäristössä (Harju-Luukkainen 2007, 124), ja sama vapaaehtoisuus koskee myös Porin ruotsinkielistä päiväkotia.

2.4 Opinnäytetyön tavoitteet

Tavoitteeni tässä opinnäytetyöprosessissa on löytää ne menetelmät, joiden avulla päiväkodissa voidaan tukea lasten kielen oppimista ja kielen kehitystä. Haluan löytää hyviä käytäntöjä sekä kielikylpypäiväkodista että kirjallisuudesta, ja tuottaa näiden avulla valmista materiaalia Porin ruotsinkielisen päiväkodin kasvatushenkilökunnan käyttöön. Tavoitteena on, että tuottamani materiaali olisi helppo ottaa käyttöön ja houkuttelisi lapsia oppimaan kieltä monipuolisesti ja kannustaisi kasvatushenkilökuntaa entistä enemmän pohtimaan arkea kielenoppimisen näkökulmasta. Opinnäytetyöprosessin loppupuolella esittelen kasvatushenkilökunnalle sekä tärkeimmät teoreettiset lähtökohdat että ne konkreettiset menetelmät ja välineet, jotka olen valinnut teoreettisen kehyksen näkökulmasta.

Tavoitteeni on sekä selvittää minkälaisia välineitä ja menetelmiä olisi hyvä käyttää päiväkodin arjessa 3–5 -vuotiaiden lasten kielenkehityksen ja kielenoppimisen tukemiseksi että tuottaa välineitä konkreettisiksi välineiksi Porin ruotsinkielisen päiväkodin arkeen. Lähtökohtana on vastata erityisesti niiden lasten tarpeisiin, joilla on äidinkieli muu kuin ruotsi, mutta ottaa huomioon myös äidinkieleltään ruotsinkielisten lasten näkökulma.

Vaikka aiheesta on paljon kirjallisuutta ja aiheesta lukemalla löytää hyviä menetelmiä, päiväkodilla ei aina ole ajallisia resursseja toteuttaa hienojakaan ideoita. Tavoitteeni ei ole keksiä uudelleen jo valmiina olevia menetelmiä, vaan luoda sellaisia välineitä, jotka vastaavat tietoperustasta ja kielikylpypäiväkodista esiin tulleita tärkeimpiä ajatuksia, ja joiden käyttäminen päiväkodissa voi jäädä pois pelkästään sen vuoksi, että välineiden hankkimiseen tai tuottamiseen ei ole resursseja.

Haluan myös opinnäytetyön myötä kehittää omaa osaamistani lasten kielellisen kehittämisen tukemisessa, koska koen että sitä osaamista tarvitaan lastentarhanopetta-

jan työssä yhä enemmän. Lapsille luetaan kotona vähemmän ja suomenkieliseenkin päivähoitoon tulee yhä useammin lapsia, joille päiväkodin kieli ei ole oma äidinkieli tai joilla on muita kielellisiä haasteita, jolloin kielellisen kehityksen tukeminen on yhä tärkeämpää. Vaikka yhteistyöpäiväkotini onkin ruotsinkielinen päiväkotikielinen suomenkielisessä ympäristössä, tarkoitukseni on, että menetelmät soveltuvat myös mihin tahansa päiväkotiin kielellisen kehityksen tueksi.

2.5 Svenska kulturfonden i Björneborgin tuki

Svenska kulturfonden i Björneborg on yksityinen, yleishyödyllinen ja sitoutumaton säätiö, joka tukee ruotsinkielistä kulttuuritoimintaa Porissa. Porin ruotsinkielinen päiväkotikielinen ja koulu ovat suurimpia yksittäisiä tuensaajia, mutta he myöntävät myös tukea yksityisille ja yhteisöille, jos heidän tavoitteensa ovat säätiön linjan mukaiset. (Svenska kulturfonden i Björneborgin www-sivut 2017.)

Säätiö myönsi opinnäytetyöprojektilleni tukea sekä matka- ja majoituskuluihin Vaasaan kielikylpypäiväkotivierailua varten että varsinaisen toteutuksen materiaalikuluihin. Tuki on ollut edellytyksenä sille, että olen pystynyt panostamaan menetelmien toteuttamiseen suunnitelmieni mukaan. Tuen saaminen on antanut vahvistusta opinnäytetyöni lähtökohdalle, ja sille että opinnäytetyön aihe on ajankohtainen ja tarpeellinen myös laajemmasta näkökulmasta. Tuki on myös kannustanut eteenpäin, ja olenkin erittäin kiitollinen saamastani tuesta.

3 KIELIKYLPYPÄIVÄKODIN MALLI

3.1 Vierailu Vaasassa

Opinnäytetyöni lähtökohtana toimi vierailu kielikylpypäiväkodissa Vaasassa. Kävin syksyllä 2016 ennen opinnäytetyön aloittamista keräämässä tietoa ja havaintoja kielikylpypäiväkodin menetelmistä. Havainnoimassani ryhmässä oli 20 lasta, iältään 4–

5 -vuotiaita. Jokaisen lapsen äidinkieli oli suomi. Ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa sekä yksi lastenhoitaja.

Haastattelin ryhmän toista lastentarhanopettajaa (Lastentarhanopettaja A, 25.10.2016) sekä toisen kielikylpyryhmän lastentarhanopettajaa (Lastentarhanopettaja B, 26.10.2016), jolla on 20 vuoden kokemus kielikylpyryhmästä. Havainnointini kohteena olivat pääosin ryhmän aikuiset ja heidän osuutensa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Vanhemmilta oli kuitenkin pyydetty lupa ryhmässä havainnointiin. Haastateltavat kasvattajat olivat erittäin positiivisesti asennoituneita opinnäytetyöhöni, ja vastasivat mielellään kysymyksiini ja kertoivat heidän kielikylpypäiväkotinsa toiminnasta ja menetelmistä. Sain heiltä myös kannustavaa palautetta opinnäytetyölleni, ja he kokivat myös että aihe kuulostaa mielenkiintoiselta ja ennen kaikkea hyödylliseltä.

Toinen syy Vaasassa vierailuun oli kielikylvyn ja kaksikielisyyden tietoperustaan tutustuminen. Koska kielikylvyllä on Vaasassa pitkä historia ja Vaasa on kaksikielinen kaupunki, Vaasan kaupunginkirjastolla sekä Vaasan tiedekirjasto Tritonialla on valikoimissaan huomattava määrä alan kirjallisuutta, johon halusin tutustua tarkemmin. Käynti olikin erittäin hyödyllinen, ja sain paljon ideoita ja lähdekirjallisuutta opinnäytetyötäni varten.

3.2 Kotikäynnit ja pienryhmätoiminta toiminnan perusteena

Molemmat lastentarhanopettajat, joita haastattelin vierailuni aikana, mainitsivat tärkeimmäksi työmenetelmäksi uuden kielen omaksumisen kannalta **kotikäynnit**. Kesäkuussa ennen päiväkodin alkua, vanhemmat käyvät vanhempainillassa päiväkodissa ja tutustuvat päiväkotiin ilman lapsia. Sen jälkeen lapset tutustuvat päiväkotiin vanhempien kanssa, mutta vielä ennen kuin lapsi aloittaa päiväkodissa, jokaisen lapsen luo tehdään kotikäynti.

Kotikäynnille menevät tavallisesti kaikki ryhmän aikuiset ja alusta asti he käyttävät pelkästään ruotsia puhuessaan lapselle. Lapsesta otetaan myös valokuva kotona esimerkiksi ulko-ovella/portilla, ja tähän kuvaan lapsi voi palata sitten päiväkodissa ko-

dista keskustellessa. Haastattelun mukaan lapset myös puhuvat siitä, miten päiväkodin täti on ollut heidän kotonaan kylässä. Kotikäynnin tavoitteena on paitsi tutustua lapseen, erityisesti tuoda lapsen tietoisuuteen konkreettisemmin sen, että päiväkodin aikuiset puhuvat ruotsia, jotta lapsen olisi mahdollista aloittaa sen tiedostaminen jo ennen päiväkodin alkua.

20 vuotta kielikylpypäiväkodissa työskennellyt lastentarhanopettaja sanoi tehneensä työtä 10 vuotta ilman kotikäyntejä ja toiset 10 vuotta käyttämällä kotikäyntejä työmenetelmänä. Hänen kokemuksensa mukaan kotikäynneillä on huomattava merkitys siihen, miten lapsi sopeutuu ruotsinkielen käyttämiseen päiväkodissa.

Toinen kielellisen kehityksen edellytys haastatteleman lastentarhanopettajan mukaan on **pienryhmätoiminta**. Hänen mukaansa toiminta pienissä ryhmissä on erittäin tärkeää uuden kielen oppimisen kannalta, mikä näkyi myös heidän päivittäisessä ohjelmassaan, jossa pienryhmätoiminta oli suuressa roolissa. Muita haastatteluissa esille tulleita menetelmiä kielikylpypäiväkodissa olivat esimerkiksi **lelupäivän** käyttäminen pedagogisena menetelmänä, varhaiskasvatuksen **lokikirjan** käyttäminen toiminnan arvioimisessa ja **äänensävyn** käyttäminen vuorovaikutuksen tehosteena.

Lelupäivän ohjelmaan kuuluu muun muassa lelun esittely muulle ryhmälle. Näin lapset oppivat paitsi oman vuoron odottelua, myös esittelyn pitämistä ja myös kannustaa lasta, kun hän voi kertoa ja vastata kysymyksiin siitä, mikä on hänelle tuttua ja turvallista.

Päiväkodin käytössä olevaan varhaiskasvatuksen lokikirjaan (Loggbok för förskolan 2012) he kirjaavat toimintansa ja miten mikäkin toiminta sujuu (mitä tehtiin, miten ja arvio siitä miten se sujui). Tämän lokikirjan avulla he pystyvät arvioimaan omaa toimintaansa ja palaamaan siihen myöhemmin, ja toistamaan toimivia asioita ja välttämään jo tehtyjä asioita, jotka eivät toimineet.

Haastatteleman lastentarhanopettaja kertoi, että alussa, kun lapset ovat juuri aloittaneet kielikylpypäiväkodissa, kieltäminen ja komentaminen tehdään voimakkaamalla äänenpainolla ja vihaisemmalla sävyllä kuin tilanne muuten vaatisi, ja lisäksi sel-

keällä sananvalinnalla. Myöhemmin kun lasten kielitaito on karttunut, pelkät sanat riittävät ja äänensävy voidaan normalisoida.

Kielikylpypäiväkodeissa yksi tärkeimmistä periaatteista on se, että **kullakin aikuisella on vain yksi kieli**, eli ruotsinkielisessä kielikylpypäiväkodissa kasvattajat puhuvat pelkästään ruotsia. Vierailemassani päiväkodissa oli hankalan tilanteen edessä mahdollisuus hakea suomenkielinen siistijä tai keittäjä sanomaan asia lapsille suomeksi. Näin voidaan toimia esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsille pitää selittää, että on tulossa paloharjoitus tai muu vastaava, tai jos lapsi hätääntyy ja koetaan sen johtuvan siitä, että lapsi ei ymmärrä mistä on kyse. Kasvattajien oli tällä tavalla helpompi pitäytyä periaatteessa eli puhua pelkkää ruotsia lasten kanssa.

3.3 Havainnoinnin tuloksia

Havainnoin lapsiryhmiä kahden aamupäivän ajan klo 8–13. Koko vierailuni ajan, jokaisessa tilanteessa, kasvattajat puhuivat lapsille ruotsia. Vuorovaikutuksen tukena kasvattajat kuitenkin käyttivät runsaasti **elekieltä**. Tämä korostui erityisesti tilanteissa, joissa ryhmä oli koossa, esimerkiksi aamu- ja päiväpiirillä. Puhuessaan esimerkiksi säästä, lastentarhanopettaja osoitti ulos ikkunasta, tai puhuessaan päästä, hän osoitti päätänsä ja niin edelleen.

Tärkeää oli myös että kaikki lapset pääsivät ääneen. Aamupiirissä kasvattaja osoitti sormella kirjan kuvaa ja kysyi lapsilta kuvan nimitystä. Yksi lapsista viittasi ja sanoi sanan oikein, mutta suomeksi, *hiiri*. Kasvattaja kehui lasta ja sanoi sen olevan oikein, ja toisti sanan ruotsiksi, *en mus*, ja pyysi kaikkia toistamaan sanan uudelleen ruotsiksi. Näin lapset kuulivat sanan ruotsiksi ja pääsivät myös itse sanomaan sanan ääneen.

Kielikylpypäiväkodissa kuten monessa muussakin päiväkodissa on kuvat ahkerassa käytössä vuorovaikutuksen tukena. Haastattelemani kasvattaja huomautti kuitenkin, että niidenkin käytössä on omat menetelmänsä. Tärkeää on, että **ensin sanotaan uusi sana ruotsiksi, ja sitten vasta näytetään kuvaa**. Muuten lapsi nähdessään kuvan ajattelee automaattisesti ensin sanaa omalla äidinkielellään. Näin lapselle yhdistyy kuvaan ruotsinkielinen sana, eikä pelkästään suomenkielinen sana.

Kielikylpypäiväkodissa kielellinen tukeminen on läsnä joka hetkessä. Päiväkodin arjessa oli helppo huomata monia eri menetelmiä, joiden avulla he tukivat vuorovai-
kutusta ja lasten kielen oppimista. Se näkyi aamu- ja päiväpiireissä, askartelutuoki-
oissa ja siirtymistilanteissa. Kielikylpypäiväkodissa opiskellaan **sanoja teemoittain**
ympäri vuoden. Heillä on tietoisesti ja suunnitellusti käytössä aina joku kielelli-
nen/sanastollinen teema, jonka sanoja he oppivat. Esimerkiksi vartalosanujen opette-
lu näkyi monessakin eri asiassa vierailuni aikana. Teema näkyi sekä askartelussa että
aamupiireillä, sekä siirtymisissä.

Myös lounaalle lähtiessä lapset pääsevät käsipesulle leikin kautta, jonka lähtökohtana
on kielen ymmärtämisen lisääminen. Kasvattaja antaa lapsille sanallisen ohjeen:
”Lapsi, jolla on punaiset sukat, voi mennä pesemään käsiään”. Samalla hän osoittaa
sormellaan kyseessä olevaa vaatekappaletta ja jos tuntuu siltä, ettei lapsi ymmärrä
väriä, hän myös osoittaa oikeaa väriä ja toistaa värin nimen. Näin joka päivä kerra-
taan värejä ja vaatekappaleita, ja lapset saavat sanan aina visuaalisesti ja auditiivises-
ti eli näkemällä ja kuulemalla, jolloin sanan oppiminen tehostuu.

Kaikki laulut mitä päiväkodissa siellä ollessani laulettiin aamu- ja päiväpiirien yh-
teydessä, olivat sellaisia, joiden tekstejä pystyi havainnoimaan joko käsillä tai kuvilla
tai esineillä. Esimerkiksi laulussa *fem små apor* (viisi pientä apinaa) laulun alussa
näytettiin kuvakorttia, jossa oli apinan kuva ja laulussa apinoiden lukumäärää ha-
vainnollistettiin sormilla. Myös askartelutuokiossa **havainnollistaminen** oli otettu
huomioon. Toisena havainnointipäivänä lapset askartelivat hirviöitä. Heille oli tehty
kuvitettu opas A4-kokoiselle paperille, mistä kävi ilmi, mitä kaikkea askarteluun tar-
vitaan ja kuinka monta kappaletta (kaksi silmää, kolme kättä jne.). Lisäksi koko as-
kartelutuokion ajan tuokiota ohjannut kasvattaja käytti käsiä puheen tukena. Sanastoa
opetettiin lapsille kuin huomaamatta muun toiminnan ohessa.

Huomionarvoista oli mielestäni myös se, että parhaiten kieltä osasi erityistä tukea
tarvitseva lapsi. Havaintojeni ja haastattelujen perusteella hänen ruotsin kielen tai-
tonsa oli kehittynyt muita nopeammin erityisesti siksi, että hän tarvitsi ylimääräisen
aikuisen lähelleen suurimman osan ajasta, hän sai näin ollen myös eniten vuorovai-
kutustilanteita mahdollisimman pienessä ryhmässä eli kahden kesken aikuisen kans-
sa.

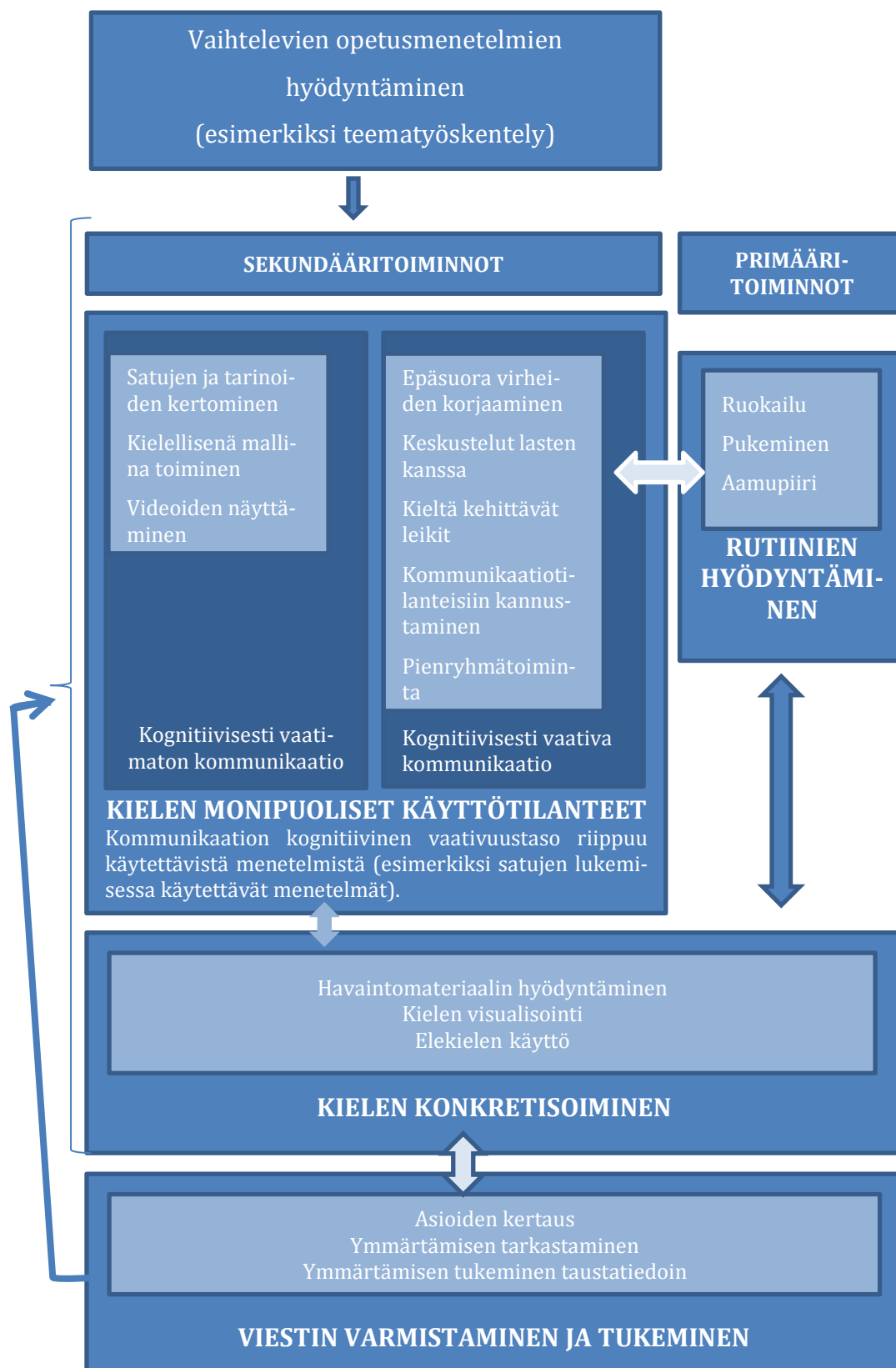
3.4 Teoriaa havaintojen tueksi

3.4.1 Kielen oppimisen tukeminen

Kielikylpypäiväkodeissa paljon käytettyjä menetelmiä ovat lisäksi rutiinit, kertaus, epäsuora virheiden korjaaminen, sanastojen opettelu erilaisten teemojen kautta ja havaintomateriaalin käyttäminen. Rutiinien kuten pukeutumisen ja ruokailun yhteydessä lapset kuulevat paljon samaa sanastoa, jolloin lapset voivat päätellä sanojen sisällön, vaikka eivät sanoja ymmärtäisikään. Kertaamalla voidaan paitsi tarkistaa se että lapsi todella on ymmärtänyt mistä on kyse, myös tarkistaa ymmärtämisen taso. Virheiden korjaaminen epäsuorasti tapahtuu niin, että lapsen sanat toistetaan oikeassa muodossa, eikä kiinnitetä muuten huomiota virheeseen. (Harju-Luukkainen 2007, 133–135.)

Kuva 1 (muokattu Harju-Luukkainen 2007, 139) esittelee kielikylpypäiväkodeissa yleisesti käytössä olevat menetelmät. Kielen konkretisoiminen havainnollistamalla ja visualisoimalla on sekä menetelmä että seuraus erilaisista menetelmistä. Havainnollistamisen ja visualisoimisen pitäisi näkyä sekä primääritoiminnoissa osana arjen rutiineja että sekundääritoiminnoissa, jolloin edistetään arjen toimintojen sujumista tukemalla kielen oppimista. Harju-Luukkainen (2007, 133) kertoo elekielen olevan kielikylpypäiväkodeissa erittäin tavallinen, vaikkakin usein tiedostamaton, kielen konkretisoinnin muoto, eli puhetta konkretisoidaan eleiden, ilmeiden ja pantomiimin avulla.

Tämä teoriapohja tukee mielestäni hyvin kielikylpypäiväkodin kasvatushenkilökunnan haastatteluja sekä havaintojani kielikylpypäiväkodista siitä, että tärkeintä on havainnollistaa mahdollisimman paljon ja pyrkiä siihen, että lapset pääsisivät ääneen mahdollisimman paljon pienryhmissä. Tämän perusteella olen myös valinnut ne menetelmät ja välineet, jotka otin mukaan toteutusosaan.



Kuva 1. Kielitaidon kehitystä tukeva toiminta kielikylypypäiväkodissa (muokattu, Harju-Luukkainen 2007, 139).

3.4.2 Varhaiskasvatuksen alkukotikäynti

Varhaiskasvatuksessa kotikäyntiä voidaan käyttää menetelmänä, jossa tutustutaan lapseen ja vanhempiin ennen päiväkodin alkua. Kasvattajalle kotikäynti antaa mahdollisuuden aloittaa luottamuksellisen suhteen vanhempiin ja lapseen turvallisella maaperällä. Kotikäynnillä saa myös hyvää tietoa lapsesta ja kodista sekä kodin kasvatusmenetelmistä. Tavoitteena kotikäynnillä on luoda hyvä yhteys sekä lapseen että vanhempiin, luoda pohja luottamukselliselle suhteelle, kerätä tietoa lapsesta sekä tuoda esille omaa ammatillisuuttaan vanhemmille. (Kanninen, Sigfrids & Backman 2009, 94–95.)

Kotikäynnillä vanhemmalla/vanhemmilla on mahdollisuus puhua noin tunnin ajan omasta lapsestaan sellaisen ihmisen kanssa, joka todella on kiinnostunut lapsesta, eikä kuitenkaan ole lapsen sukulainen. Useimmat vanhemmat ottavat mielellään tällaisen tilanteen vastaan. (Kanninen ym. 2009, 96.) Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan 97 % vastanneista vanhemmista on ollut tyytyväisiä päiväkodin kasvatushenkilökunnan tekemään kotikäyntiin. 79 % vastaajista oli sitä mieltä, että lapselle oli tärkeää, että kasvattaja kävi lapsen kotona tutustumassa. (Kanninen ym. 2009, 179.)

On tärkeää pystyä erottamaan toisistaan varhaiskasvatuksen aloituskotikäynti ja lastensuojelun kotikäynti sekä työntekijöiden mielikuvissa ja käsityksissä (Kekkonen 2012, 126). Myös vanhempien asenne ja ennakkoluulot voivat olla haaste. Hakiessani internetistä tietoa siitä, miten yleisiä nämä kotikäynnit ovat, törmäsin useampaankin keskustelupalstaan, joissa vanhemmat kyselivät toisiltaan kokemuksia päiväkodin kasvatushenkilökunnan tekemistä kotikäynneistä, ja valitettavan monella oli negatiivinen asenne kotikäyntejä kohtaan ja vain harva kirjoittajista osasi nähdä sen positiivisen näkökannan asiaan. Varsin moni keskustelun osallistujista oli kuitenkin sanojensa mukaan vailla omaa kokemusta asiasta, joten se kertoi lähinnä heidän ennakkoluuloistaan ja asenteestaan asiaan. Tämä ei tietenkään anna kokonaiskuvaa ihmisten mielipiteistä, mutta osoittaa sen, miten tärkeää on se, miten kotikäynti esitetään vanhemmille.

4 OPINNÄYTETYÖN KESKEISET TEOREETTISET NÄKÖKULMAT

4.1 Kieli ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Kodin, päiväkodin ja koulun tärkein tehtävä on kehittää lapsen puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Ihminen tarvitsee kieltä henkiseen kasvuun ja oppimiseen. Kielen pitäisi olla päiväkodissa avainasemassa. Kieli kehittää lapsen ajattelua, luovuutta, suhteita muihin ja heidän henkilökohtaista ja kulttuurista identiteettiään. (Lindö 2009, 253.)

Kielen ja vuorovaikutuksen tulee olla osa kaikkea lasten toimintaa varhaiskasvatuksessa. Kunkin toiminnan kohdalla pitäisi miettiä, mitä ja minkälaisia kielellisiä aineksia se lapselle tarjoaa. Lapsi oppii ja omaksuu kaikista päivän aikana tapahtuvista tilanteista. (Gyekye & Nikkilä 2013, 10.) Jotta lapsi voisi oppia kielen, hänen pitäisi saada käyttää sitä myös itse, eikä pelkästään kuulla kieltä, sekä oppia vuorottelun eli kuuntelemisen ja omalla vuorollaan puhumisen taito (Gyekye & Nikkilä 2013, 15).

Tekemisen sanoittaminen ja havainnollistaminen sekä eleiden käyttäminen ovat hyviä menetelmiä, jotta lapsen olisi helpompi ymmärtää tekemisen ja puheen yhteys (Gyekye & Nikkilä 2013, 16). Etenkin kun kieli, jota lapsi oppii, on ympäristön vähemmistökieli ja lisäksi muu, kuin kotona puhuttava kieli, on tärkeää että lapsi saa päiväkodista hyvän kielellisen mallin uudesta opeteltavasta kielestä. Kielitietoinen kasvattaja myös mukauttaa puhettaan lapsen kielitaidon mukaan. Lapset, jotka ovat kielitaidoltaan edistyneempiä, saavat myös mahdollisuuden rikastuttaa kieltään, kun häntä tuetaan ja haastetaan hänen omalla tasollaan. (Gyekye & Nikkilä 2013, 17.)

Usein päiväkodeissa koko ryhmän kokoontumisia pidetään tärkeinä oppimistilanteina. Nämä tilanteet ovat kuitenkin usein kasvattajakeskeisiä, jolloin tavoitteena on että lapset istuvat paikoillaan ja vastaavat vuorollaan kysymyksiin, joita kasvattajat kysyvät. Näissä tilanteissa sekä vuorovaikutus että yhdessä pohtiminen ja tekeminen jäävät erittäin vähälle. Tällaisessa tilanteessa, jossa edellytetään keskittymistä ja kuuntelemista, oppimisen mahdollistuminen on erittäin vähäistä. (Gyekye & Nikkilä 2013, 30.)

Jotta lapsella olisi mahdollisuus kuulla selvästi ja ymmärtää, mitä kasvattaja puhuu, kasvattajan puhetapaan pitäisi kiinnittää huomiota. Kielen tulisi olla hyvää ja selkeää. Ymmärtämistä helpottaa myös avainsanojen ja -asioiden havainnollistaminen kuvin. Tärkeää on myös käyttää sanoista oikeita nimityksiä. Kasvattajan pitäisi miettiä puheessaan seuraavia asioita: puheen jaksotus, kokonaiset lauseet, sanojen sanominen loppuun saakka ja ohjeiden kielellistäminen eli ei sanota pelkästään ”laita sitä siihen” vaan ”laita liimaa paperille”. (Gyekye & Nikkilä 2013, 57.) Samoin lasta voi tietoisesti kannustaa kommunikoimaan kysymällä esimerkiksi ”haluatko vihreän vai keltaisen paperin”, sen sijaan että kysyy ”kuka haluaa vihreän paperin”. Näin lapsi joutuu vastaamaan sanallisesti, eikä pelkkä viittaaminen riitä. (Harju-Luukkainen 2007, 135.) Tässäkin kasvattajalla on tärkeä rooli tiedostaa näiden kahden eri tavan merkitys lapsen kielen kehityksessä.

Kasvattajien pitäisi käyttää kieltä aktiivisesti ja tietoisesti kaikissa arjen tilanteissa ja kuunnella tarkkaan lasta, kun hän puhuu. Kasvattajien tulisi leikkiä lasten kanssa erilaisia kielellisiä leikkejä sanojen, äänien, riimien ja vitsien kautta. (Hagtvet 2006, 213.) Tärkeää on kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, ettei kieltä helpoteta liikaa, etenkin tilanteessa, jossa päiväkodin lapset ovat huomattavan eritasoisia kielellisesti. Tärkeää on tarjota jokaiselle omantasoista kielellistä virikettä. Kielellä ja vuorovaikutuksella on merkitys jokaiselle lapselle, myös heille, joiden äidinkieli on sama kuin päiväkodissa käytetty kieli (Aerila, Kinos & Pöntelin 2010, 45).

Kielellistä tukemista tapahtuu päiväkodissa sekä ensisijaisissa toiminnoissa (syöminen, pukeutuminen ja siisteys) että toissijaisissa toiminnoissa (aamuhetket, leikki-tuokiot ja askartelu). Kasvattaja määrittelee sen, miten hän käyttää hyväkseen nämä tilanteet kielellisen tukemisen näkökulmasta. (Harju-Luukkainen 2007, 132.)

Varhaiskasvatuksessa yleensäkin luetaan, loruillaan ja lauletaan paljon, ja lapset oppivat nämä usein helposti, kun niitä toistetaan usein. Lapsi ei kuitenkaan välttämättä ymmärrä niiden sisältöä, minkä vuoksi olisi hyvä tukea niitä havainnollistavan materiaalin avulla. Samoin sadun kuuntelemiseen on helpompaa keskittyä, jos sen etene- mistä visualisoidaan kuvien tai esineiden avulla. (Gyekye & Nikkilä 2013, 19.) Toi- sen kielen oppimisessa visuaalisia keinoja, kuten kuvien ja esineiden käyttöä, pide-

tään hyvinä opetusmenetelminä, koska pelkkä kuuloaistin varaan jäävä oppiminen voi olla lapselle todella raskasta (Halme 2011, 94).

4.2 Kielen oppiminen

Lapsi on tavallisesti jo syntyessään valmis vuorovaikutukseen. Aluksi kieli on ääntelyä, mutta puolenvuoden iässä ääntelystä erottuu tavurakenteita. Kun vanhemmat vahvistavat tätä, he myös antavat ääntelylle merkityksen. Noin yhden vuoden iässä lapsi kiinnostuu esineistä ja osoittelee kaikkea, ja alkaa myös toistaa niitä sanoja, joita aikuinen käyttää. (Hakamo 2011, 13.)

Lapsi käyttää ilmaisunsa tukena myös eleitä ja ilmeitä, ja ymmärtää paljon enemmän mitä osaa itse ilmaista. Aikuinen tavallisesti tukee kielen kehitystä toistamalla ja vahvistamalla lapsen havaintoja, lukemalla kirjoja ja katsomalla niistä kuvia, sekä loruillemalla ja laulamalla lapselle. 2-vuotias lapsi osaa jo yhdistellä sanoja toisiinsa. Häneltä onnistuu jo sanojen taivutus, mutta myös omien sanojen keksiminen. Puheeseen vaikuttavat lasta ympäröivät asiat ja tilanteet. Pikku hiljaa lapsi oppii tuottamaan pidempiä lauseita ja taivuttamaan sanoja. (Hakamo 2011, 14.)

3-vuotiaan lapsen puhetta pystyy jo ymmärtämään lähes täysin, ja häneltä onnistuu hyvin tekemisen, esineiden ominaisuuksien ja paikkojen kuvaaminen, sekä eri sanaluokkien sanojen taivuttaminen. Tässä iässä lapsia alkaa yleensä kiinnostaa sana- ja loruleikit, sekä tarinat, joissa on paljon toistoa. Lapsi alkaa myös käyttää äidinkieltään lähes oikeaoppisesti, loogisesti ja käyttää kieltä monipuolisesti. (Hakamo 2011, 14–15.)

4-vuotias lapsi on ilmaisuissaan lähes yhtä tarkka kuin aikuinen. Lapsi osaa hienosti jo kertoa, kysellä ja keskustella, ja muodostaa jo loogisia ja monisanaisia lauseita ja selittää tunteitaan ja ajatuksiaan. Aikuisen rooli kielen oppimisen tukijana on entistä suurempi. 4–5 -vuotiaita lapsia kiinnostavat sadut, kertomukset ja tietokirjat. Esikoulun lähestyessä lapsi alkaa kiinnostua kirjaimisesta ja äänteistä, sekä oppii tunnistamaan ja nimeämään kirjaimia. (Hakamo 2011, 15.)

Yleinen käsitys on se, että lapsi oppii helposti useita kieliä. Tämä pitääkin paikkansa, jos lapsen koti on kaksikielinen, jossa vanhemmat puhuvat kumpikin omaa kieltään ja näin luovat kodista monikielisen ympäristön. Jos tavoitteena on, että yksikielinen lapsi oppii uuden kielen päiväkodissa, päiväkodin on oltava kielellisesti stimuloiva kieliympäristö, jossa lapsi kuulee ja saa mahdollisuuden puhua tätä toista kieltä. (Skolverket 2013, 13.)

Kielitaito, kuten moni muukin taito, opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Sandvik & Spurkland 2011, 42). Kaikki lapset, jotka saavat riittävästi kuulla ja puhua kieltä, oppivat sen kyllä, riippumatta siitä, mikä lapsen äidinkieli on. Päiväkodin kasvatushenkilökunnan tehtävä on suunnitella toiminta niin, että kommunikaatio on luonnollista, ja että lapsi saa sekä kuulla hyvää kieltä että myös mahdollisuuden käyttää kieltä. (Skolverket 2013, 15.) Lapsen sekä kielellisen että muun kehityksen pohja on ymmärretyksi tuleminen ja ympäristön kanssa kommunikoiminen sanallisesti tai sanattomasti (Skolverket 2013, 20). Sanavaraston laajuus on tärkeässä osassa ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemisessa (Sandvik & Spurkland 2011, 77).

Kielen kehittyessä lapsen taito ymmärtää kieltä kehittyy puhumista nopeammin. Kun esimerkiksi lapsi osaa sanoa 10 sanaa, hän kykenee jo ymmärtämään 100 sanaa. (Skolverket 2013, 21.) On siis tärkeää muistaa, että vaikka lapsi ei puhu vielä hänelle uutta kieltä, on tärkeää, että hänelle päiväkodissa kuitenkin puhutaan johdonmukaisesti pelkästään uudella kielellä. Puhumattomuus ei tarkoita sitä, että lapsi ei ymmärrä kieltä.

Kielellistä tietoisuutta pidetään tärkeänä osana lapsen myöhempää kielellistä kehitystä. Tutkimusten mukaan kielellinen tietoisuus helpottaa myös huomattavasti lukemaan oppimista. (Nurmi 2011, 33.) Kielellinen tietoisuus merkitsee lapselle sitä, että hän voi keskittyä kielen muotoon, eikä sen sisältöön. Kielellinen tietoisuus ei edellytä hyvää kielitaitoa, eikä kielellinen tietoisuus ole hyvän kielitaidon edellytys. Kielellistä tietoisuutta voidaan harjoittaa erilaisten leikkien kautta, joissa lapset joutuvat leikin avulla pohtimaan kielen eri muotoja. (Folkhälsanin www-sivut 2017.)

4.3 Ohjatut tuokiot kielen oppimisen tukena

Leikki on lapsuuden tärkeä kehitystehtävä. Leikki kehittää lasta fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Ohjattu leikki on leikkiä, jossa kasvattaja päättää mitä leikitään, missä ja kenen kanssa. Vapaassa leikissä lapset saavat leikkiä vapaasti, mutta kasvattajan valvonnan alla. (Koivunen 2009, 40–41.) Myös kielen oppimista tapahtuu koko ajan, sekä vapaassa ja ohjatussa leikissä että arjen toiminnoissa, ei pelkästään ohjatuissa opetustuokioissa. Varsinkin erityistä tukea tarvitseville lapsille tulee tarjota nimenomaan ohjattua ja suunniteltua opetusta pienryhmätuokioissa. (Koivunen 2009, 42.)

Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa leikkikieli on pääsääntöisesti suomi (Svenska Barnträdgården i Björneborgin [www-sivut](http://www.svenskabarnträdgården.se) 2017), niinpä on erityisen tärkeää, että lapset saavat osallistua myös ohjattuihin tuokioihin, joissa lapsi saa yksilöllistä tukea uuden kielen oppimiselle, sekä mahdollisuuden puhua ruotsia pienryhmässä. Tuokioiden tulee olla lyhyitä, jotta lapset jaksavat keskittyä ja innostua. Tärkeintä on, että jokainen lapsi saataisiin mukaan vuorovaikutukseen. (Helenius & Korhonen 2016, 70.)

4.4 Pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa

Pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan päiväkodissa sitä, kun isompi ryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin erilaisin perustein. Perusteena voi olla lasten ikä, jonkun suunnitellun asian opettelu tai sattuma. Pienryhmät voivat olla kertaluontoisia, mutta ne voivat olla myös pysyviä, jolloin lapset oppivat tuntemaan ja luottamaan omaan ryhmäänsä. (Mikkola & Nivalainen 2009, 34.)

Jos tilanteessa on kerrallaan paljon lapsia tai kasvattajan huomio kiinnittyy muualle kuin lapseen, lapsen puhealoitteet voivat jäädä huomioimatta. Pienryhmässä lapsi tulee varmemmin ja paremmin kuulluksi, ja kynnys aloitteen tekemiseen puhumisessa ja keskustelussa on matalampi. Pienryhmät ovat tärkeitä kaikille lapsille, mutta etenkin toista kieltä opetteleville lapsille on luotava pedagogisen suunnittelun avulla

mahdollisuuksia toimia säännöllisesti pienessä ryhmässä. (Gyekye & Nikkilä 2013, 58.)

Kasvattajan näkökulmasta pienryhmät ovat tärkeitä myös havainnoimisen kannalta. Pienryhmässä on helpompaa kiinnittää huomiota lapsen edistymiseen ja niihin seikoihin, jotka kaipaavat harjoittamista. (Gyekye & Nikkilä 2013, 58.) Pienryhmätoimintaa pidetään lasten ja aikuisten kokemusten mukaan tarpeellisina ja toimivina. Mitä pienempi ryhmä, sitä helpommaksi ja turvallisemmaksi lapsi kokee itsensä ja toimintansa. Kasvattajan on myös helpompi havainnoida lasta ja kokea kohdanneensa jokaisen pienryhmänsä lapsen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31–32.)

Suuret ryhmät voivat myös toimia, mutta se ei ole lapsilähtöistä eikä tue lapsen vuorovaikutusta eikä näin ollen myöskään kielenoppimista (Mikkola & Nivalainen 2009, 33). Lapset myös kuulevat ja kuuntelevat paremmin pienryhmissä sen, mitä toiset lapset sanovat ja voivat myös oppia heiltä kieltä (Wasik 2008, 515–516). Ryhmän koko, koostumus ja siitä aiheutuva melu voivat vaikeuttaa uuden kielen oppimista, jos lapsi esimerkiksi kuulee väärin ja puheen ymmärtäminen hankaloituu. Pienryhmässä mahdollistuu tehokkaampi oppiminen ja aktiivisempi kielenkäyttö. Tärkeää on huomioida lapset yksilöllisesti, toteuttaa pienryhmätoimintaa säännöllisesti sekä pyrkiä madaltamaan melutasoa. (Halme 2011, 92.)

Jotta pienryhmästä saadaan hyöty irti, sen toiminta pitää myös suunnitella. Toiminnan eriyttäminen voi onnistua helpostikin, mutta kasvattajien pitäisi toteuttaa suunnittelu yhdessä tiiminä, jolloin kaikki tietävät mitä kussakin ryhmässä tapahtuu. Pienryhmien toimivuus vaatii paitsi sisällön suunnittelua, myös tilojen ja aikataulun järjestämistä. Esimerkiksi ulkoilun ei tarvitse tapahtua samaan aikaan vaan sen voi toteuttaa porrastetusti, jolloin sisälle on helpompaa järjestää pienryhmätoimintaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 37.) Pääasia on se, ettei kysymys ole niinkään päiväkodin tilaratkaisuista, vaan siitä miten kasvattajat suunnittelevat niiden käytön ja esimerkiksi porrastavat tilojen käyttöä (Mikkola & Nivalainen 2009, 39).

Kiireestä ja resurssipulasta huolimatta pienryhmätoiminta on mahdollista toteuttaa, jos toiminta ja tilat eriytetään sitä ajatellen. Toiminnan suunnittelun kautta voidaan luoda riittävästi aikaa, tilaa ja välineitä pienryhmätoiminnan onnistumisen edellyttä-

mällä tavalla. (Aerila ym. 2010, 58.) Tärkeää onkin miettiä sitä, miten ja miksi pienryhmätoimintaa toteutetaan. Jotta pienryhmätoiminta olisi toimivaa ja tarkoituksenmukaista, pitää panostaa sekä ryhmien muodostamiseen, tilaratkaisujen toteutukseen sekä sisällön suunnitteluun ja toteutukseen. Tärkeintä on se, että kukin lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi ja yksilöllisesti huomioiduksi sekä suunnittelussa että toteutuksessa.

4.5 Kielen merkitys uuden varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) on asiakirja, joka perustuu varhaiskasvatukseen ja jonka perusteella varhaiskasvatusta pitäisi päiväko-deissa toteuttaa. Uuden, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kielet ovat läsnä koko ajan varhaiskasvatuksessa. Lasten kielelliset lähtökohdat tulee ottaa huomioon, ja henkilökunnan tulee olla lapsille hyvä kielellinen malli ja heidän tulee rohkaista lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti, ottaen huomioon lasten kielelliset lähtökohdat. Heille tulee myös antaa tilaisuuksia ja aikaa käyttää kieltä vaihtelevasti. (Opetushallitus 2016, 30.) Kielen oppiminen lähtee jo ympäristöstä, joten oppimis-ympäristöt tulee suunnitella niin, että ne tukevat ja edistävät lapsen kielellistä kehitystä (Opetushallitus 2016, 32).

Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia sekä kielellisen identiteetin kehittymistä. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että lapset ovat kovin erilaisissa vaiheissa kielen kehityksessä. (Opetushallitus 2016, 40.) Tämä pitää paikkansa erityisesti Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa, jossa lasten kodit ovat kaksikielisiä, suomenkielisiä tai ruotsinkielisiä.

Vuorovaikutustaitojen kannalta on tärkeää, että lapset kokevat tulevansa kuulluksi. Kielen ymmärtämisen taitoja tukee kielellinen mallintaminen. Toimintaa on hyvä sanallistaa. Varhaiskasvatuksen tilanteissa on hyvä käyttää havainnollistamiseen kuvia, esineitä ja tukiviittomia. (Opetushallitus 2016, 41.)

Puheen tuottamisen taitoja harjoitetaan rohkaisemalla puhumaan aikuisille tai lapsille. Tästä on selvä apu lapsen kielen käyttämisen ja ymmärtämisen tukemiseksi. Kie-

len käyttötaidot karttuvat harjoittelemalla selittämistä, puheen vuorottelua ja kertomista. Kasvattajat voivat tukea kielellisen muistin ja sanavaraston paranemista loru- ja laululeikkien käytöllä, leikittelemällä kielellä, kertomalla tarinoita ja keskustelemalla kiireettömästi. (Opetushallitus 2016, 41.)

Uuden varhaiskasvatuslain mukaan lasten kaksikielisyyttä (suomi ja ruotsi) tulee tukea myös päivähoidossa (Opetushallitus 2016, 47), mutta koska Pori on niin suomenkielinen kaupunki, on luonnollista että Porin ruotsinkielinen päiväkotitukee ruotsinkielen oppimista ja puolestaan kannustaa lasten vanhempia tukemaan äidinkielen kehittymistä.

5 SADUT VARHAISKASVATUKSEN TYÖMENETELMÄNÄ

5.1 Hyöty ja ilo irti kirjallisuudesta

Lapsille lukeminen on tärkeää monestakin syystä. Sen kautta lapset oppivat kirjoitetun kielen rakennetta, sanavarasto kasvaa ja kuullun ymmärtäminen on usein tie myös lukemisen ymmärtämiseen. Lukeminen antaa lapselle myös tietoa hänen oman arkensa ulkopuolelta. Yhtä tärkeää on myös se, miten kokonaisvaltaisesti lapsi sen kokee ja miten hän vaeltaa omassa mielikuvitusmaailmassaan. (Korkeamäki 2011, 46.) Satujen kuunteleminen aikuisen lukemana, antaa lapselle turvallisen olon ja mahdollisuuden oppia hyväksi kuuntelijaksi. Sadut kehittävät mielikuvitusta, luovuutta ja empatiakykyä, ja yhteiset lukuhetket myös lähentävät lukijaa ja kuulijoita. (Reunamo & Salomaa 2014, 43.) Kirjallisuus myös antaa yhteisiä kehyksiä ja aineksia leikkiin, mielikuvitukseen ja kerrontaan. Kirjallisuuden kautta voi tutustua kirjakieleen, eri kirjallisuuslajeihin ja sen kautta lapsi voi myös saada mahdollisuuden kokea osallisuutta. (Sandvik & Spurkland 2011, 72–73.)

Tärkeää ei ole kuinka monta kirjaa luetaan ja kuinka usein, vaan se miten niitä luetaan (Sandvik & Spurkland 2011, 72). Jotta lukemisesta saadaan irti nämä hyödyt ja ilot, lukemistilanteiden toteuttamista pitää suunnitella. Lukemisen pitää olla vuorovaikutteista, ja luettavien kirjojen tulisi olla monipuolisia paitsi sisällöltään myös la-

jiltaan, sisältäen esimerkiksi myös tietotekstiä. (Korkeamäki 2011, 46.) Vuorovaikutus lukemistilanteessa voidaan mahdollistaa pienryhmätoiminnan avulla (Reunamo & Salomaa 2014, 43).

Lukeminen on päiväkodeissa tuttua. Satuja luetaan suunnitellusti aamupiirillä, lepo-
hetkellä ja spontaanisti lasten toiveesta. Päiväkodit tekevät retkiä kirjastoihin ja muu-
tenkin kirjat ovat usein hyvin esillä päiväkodeissa, mutta kirjallisuuden ja kirjojen
käyttäminen pedagogisesti voi olla paljon monipuolisempaa, kuin pelkkä lukeminen
suurelle ryhmälle.

Tarinan ymmärtämistä tukee esimerkiksi kirjasta keskustelu. Keskustelua voidaan
käydä ennen kirjan lukemista, lukemisen aikana tai sen jälkeen. (Luomaniemi, Lepo-
la & Salmela 2010, 7.) Kun kasvattaja ja lapsi keskustelevat kirjasta, keskustelu voi-
daan ohjata sellaiselle tasolle, joka vastaa juuri sen lapsen senhetkistä kehitystä (Ha-
kamo 2011, 61). On hyvä voida pysähtyä välillä keskustelemaan asioista, joita lapsi
pohtii. Jos keskustelun jättää vasta siihen tilanteeseen, kun lukemistilanne loppuu,
painottuu keskustelussa elämyksellisyyden sijaan tieto. (Korkeamäki 2011, 46.) Kun
lapset ja kasvattaja keskustelevat kirjan sisällöstä yhdessä, lapsen osallisuus huomi-
oidaan kun kasvattaja kuuntelee lasten mielipiteitä ja kunnioittaa niitä, ja antaa niille
arvoa. Lapsen mielipide kirjallisuudesta on yhtä tärkeä kuin aikuisenkin. (Sandvik &
Spurkland 2011, 87.)

Abstrakteja sanontoja tai muuten vieraita sanoja voidaan selittää lapsille leluilla ja
muilla tarvikkeilla, tai kytkemällä satu konkreettisiin kokemuksiin. Tämä on tärkeää
erityisesti lapsille, joiden äidinkieli on muu kuin päiväkodin toimintakieli. (Sandvik
& Spurkland 2011, 78.) Kieltä kehittäviä lukuhetkiä varten olisi ihanteellista, jos
käytössä olisi lukunurkkaus, pienryhmä, kirjoja ja kertomuksia, hahmoja ja tarvikkei-
ta maiseman ja kirjan miljöiden rakentamista varten, sekä nukkeja kirjan henkilöiksi.
(Sandvik & Spurkland 2011, 93.)

Lukutapaan ja kirjan valintaan on myös hyvä kiinnittää huomiota. Kielellisesti lah-
jakkaammat hyötyvät enemmän ilmeikkäästi luetusta tekstistä ilman taukoja. Hei-
kompitasoiset hyötyvät enemmän kuvailevammasta tekstistä. (Luomaniemi ym.
2010, 7.) Jos lapsi kokee lukemistilanteen epämiellyttävänä, lapsen asenne lukemi-

seen saattaa muuttua hyvinkin negatiiviseksi, ja tämä asenne saattaa pahimmassa tapauksessa säilyä läpi elämän (Luomaniemi ym. 2010, 1–2). Kirjan valinnassa on huomioitava, että se on sekä kielellisesti että ikätasoisesti lapsen tasolla ja aiheeltaan lasta kiinnostava. Kuitenkin on tärkeää, ettei lapsen tarvitse polkea paikallaan samalla tasolla, vaan kielen kehittyessä, myös kirjat ovat haastavampia. Näin he voivat mennä eteenpäin kehittyessään. (Sandvik & Spurkland 2011, 92–93.) Lasten ajattelu ja oppimistaidot eivät saa optimaalista tukea jos hänelle luetaan ja kerrotaan asioita, jotka hän jo ymmärtää ja hallitsee (Luomaniemi ym. 2010, 6). Jos kirjan tekstiä ja sisältöä helpotetaan jatkuvasti, lapselle ei anneta mahdollisuutta kehittyä. Kuitenkin jos lapsen toisen kielen ymmärtämisen taso on vasta alkutekijöissä, kielen yksinkertaistaminen on oikeutettua ja jopa järkevää. (Sandvik & Spurkland 2011, 96.)

5.2 Ryhmäkoon merkitys lukemiskokemukselle

Pienryhmät ovat ihanteellinen tapa kokea kirjoja. Pienessä ryhmässä keskustelu on hedelmällisempää. Toisinaan kirjan voi lukea jopa aluksi vain yhden lapsen kanssa, jotta tämän on helpompaa seurata myöhemmin hieman isommassa ryhmässä samaa satua konkretisoituna. Kun 2–4 lasta lukee kirjoja, puhuu niistä ja leikkii niihin liittyvillä leluilla, tapahtuu paljon vuorovaikutustaitoja kehittävää toimintaa. (Sandvik & Spurkland 2011, 93–94.) Parhaat tulokset saadaan, kun päiväkodin kasvattajat kehittävät sellaiset pedagogiset rutiinit, joiden avulla lapset tutustuvat kirjallisuuteen ja joita voidaan toistaa yhä uudelleen kaikkien lasten kanssa, samalla kun jokainen lapsi ja ryhmä saavat yksilöllistä huomiota.

Suurelle ryhmälle luettaessa vuorovaikutus saattaa estyä, tai kohdistua pelkästään muutamaan lapseen, useammalle lapselle lukeminen taas on antoisampaa ja lisää vuorovaikutuksen määrää sopivasti. Kasvattajan tehtävä on olla taka-alalla, mutta ohjata keskustelua pitäen sen raiteilla. (Korkeamäki 2011, 46.)

Lapsille lukeminen on kannattavaa, seuraukset näkyvät pitkään ja niistä lapsista joille on luettu paljon, tulee myös innokkaita lukijoita. Lukemisen tulisi kuulua päivittäiseen ohjelmaan varhaiskasvatuksessa. Lepohetken lukeminen ei kuitenkaan korvaa vuorovaikutteista kokemusta lukemisesta, vaikka sekin sellaisenaan on hyväksi. Lu-

kemisen tuleekin tapahtua eri tavoin ja erikokoisille ryhmille, mutta vaikka kaikki eivät voikaan samaan aikaan olla kasvattajan sylissä, tunnelman ja ilmapiirin pitäisi olla sellainen, mikä voisi mahdollistaa edes sen tunteen (Korkeamäki 2011, 47–48).

Omat kokemukseni harjoitteluista eri päiväkodeissa osoittavat sen, ettei tällaiselle monimuotoiselle lukemiselle välttämättä ole kaikissa päiväkodeissa mahdollisuuksia. Ryhmän tiloissa ei esimerkiksi ole sohvaa tai muuta sopivaa tilaa, jossa lukeminen voidaan toteuttaa omassa rauhassa ja rennosti yhdessä. Suurimmassa osassa päiväkoiteja lukeminen on keskitetty lepoaikojen lisäksi aamupiireihin, joissa kaikki lapset ovat paikalla ja istuvat kovilla penkeillä, heitä kannustetaan kuuntelemaan hiljaa ja esittämään kysymykset lukemisen jälkeen.

Kun luetaan kirjaa pienessä, 4–5 lapsen, ryhmässä, jokainen lapsi pääsee yksilöllisesti ääneen. Jokainen lapsi tulee kuulluksi ja hänen esittämänsä asiaan myös vastataan niin, että se merkitsee jotain. Pienryhmässä vuorovaikutuksen laatu ja määrä on huomattavasti parempaa. Pienryhmässä on myös helpompaa selittää lapsille vieraita ja vaikeita sanoja. (Wasik 2008, 515–516.)

Tärkeää on kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, miten lapset jaetaan pienryhmiin. Kun lapset jaetaan tietoisesti pienryhmiin, esimerkiksi kielellisen tai sosiaalisen haasteen tai muun ominaisuuden perusteella, lapset saavat parhaan mahdollisen hyödyn pienryhmätoiminnasta. (Wasik 2008, 517.) Erityisesti päiväkodeissa, joissa lapset ovat kielitaidoltaan erittäin heterogeenisiä, saivat he pienryhmätoiminnasta paljon hyötyä, jos ryhmät olisi edes osittain tehty kielitaidon mukaan. Näin lukutuokioista ja muista kielen oppimista tukevista hetkistä voisi suunnitella yksilöllisempiä kielitaidon mukaan. Tärkeää on myös pienryhmätoiminnan tiheys viikoittaisessa ohjelmassa, eikä niinkään hetken pituus. Päiväkotikäiselle riittää 10–15 minuuttia, jos tuokio on hyvin suunniteltu, jolloin sen mahdolluttaminen päiväkodin ohjelmaan ei pitäisi tuottaa suurempia ongelmia. (Wasik 2008, 518.)

Yksi suurimmista eduista pienryhmätoiminnassa on sen vaikutus kielelliseen kehitykseen. Pienryhmissä lapsilla on mahdollisuus tuoda ajatuksensa julki, saada kasvattajalta kommentin ja vielä mahdollisuuden vastata tähän kommenttiin. Kaikki tämä keskustelu kasvattaa lapsen sanavarastoa ja kielitaitoa. Kielellisen kehityksen kannal-

ta suuri merkitys on erityisesti kasvattajan kommentilla. Kommentti voi parhaimmillaan laajentaa lapsen ajatusta ja samalla kielitaitoa. Jos lapsi esimerkiksi sanoo että hänellä on uusi sininen paita, kasvattaja voi kommentoida sanomalla että pidän uudesta sinisestä paidastasi, mutta myös sinun punaisista housuistasi. Isommissa ryhmässä tällaiselle kommentoinnille, jossa kaikki saavat mahdollisuuden olla vuorovai-
kutuksessa kasvattajan kanssa, ei ole mahdollisuuksia. (Wasik 2008, 519.)

Uuden kielen oppimista voi tukea lukemisen kautta päiväkodin ja kodin yhteistyössä niin, että luetaan samoja kirjoja kotona äidinkielellä, mitä päiväkodissa on luettu päiväkodin kielellä. Saman tekstin kuuleminen sekä toisella kielellä että äidinkielellä vahvistaa kaksikielisyyttä. (Lindö 2009, 159.) Päiväkodissa, jossa kielen oppiminen on yksi tavoitteista, lähtökohtana pienryhmätoiminnalle tulisi olla kielellinen tukeminen. Pääasia on, että mahdollisista esteistä keskustellaan ja niille pyritään löytämään sopivia ratkaisuja koko henkilöstön kesken. Kun kaikki ovat mukana suunnittelemassa, jokaisen on helpompi sitoutua uusiin menetelmiin ja nähdä asia positiivisesti.

6 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

6.1 Toteutuksen lähtökohdat

Keräämäni tietoperustan ja kielikylpypäiväkodissa tekemäni vierailun perusteella olen kerännyt menetelmiä, jotka ovat joko hyväksi todettuja tai jotka tukevat tietoperustassa esille tulleita teoreettisia näkökulmia kielen oppimisessa ja kielellisen kehityksen tukemisessa. Näin ollen pienryhmätoiminta on lähtökohtana kaikille menetelmille, ja se on myös oletuksena näiden menetelmien kuvauksissa, enkä ole sitä erikseen siksi maininnut. Vaikka onkin tärkeää, että kieleltään eritasoiset lapset tukevat toisiaan kielen oppimisessa, eli äidinkieleltään suomenkielisen lapsen on hyvä saada mallia äidinkieleltään ruotsinkielisestä lapsesta, heidän tarpeensa kielellisessä kehityksessä ovat kuitenkin erilaiset. Äidinkieleltään suomenkielisellä lapsella on suurempi tarve ruotsinkielisen sanavaraston kartuttamisessa kuin lapsella jonka äidinkieli on ruotsi ja jonka kielenkehitys on normaalilla tasolla. Lasten ei tarvitse olla

koko aikaa samassa pienryhmässä, kunhan kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus vuorovaikutukseen sekä kasvattajan että muiden lasten kanssa.

Tästä ja jo aiemmin mainituista syistä (luvut 3.2, 4.4 ja 5.2) menetelmiä on hyvä toteuttaa pienryhmissä, joissa lasten kielitaito on mahdollisimman samalla tasolla. Tarkoitus on myös, että ne olisivat osa lasten päivittäistä toimintaa aamupiiristä alkaen. Aamupiirin ei tarvitse olla koko ryhmän yhteinen, vaan sen voi toteuttaa pienryhmissä, jolloin vuorovaikutus helpottuu. Spontaanit lapsen omasta tahdosta lähtevät lukuhetket ovat erittäin tärkeitä, mutta tärkeää on myös että kaikki lapset pääsevät osalliseksi lukutuokioihin ja niiden yhteyteen suunniteltuihin vuorovaikutuksellisiin menetelmiin.

Olen pyrkinyt valitsemaan välineet ja leikit niin, että ne soveltuvat kaikki 3–5 -vuotiaille ja niin, että niitä on helppo muokata sen mukaan, mikä on ryhmän kielellinen taso. Tässä opinnäytetyöraportissa esittelen menetelmät suomeksi, mutta päiväkodille luovutettava materiaali on ruotsiksi. Jokaisen laatikon yhteyteen olen laatinut ohjekortit, joista käy ilmi mitä tehdään ja miksi (liite 1). Siten kaikkien on helppo ottaa välineet käyttöön. Myös kun taloon tulee uusia työntekijöitä tai sijaisia, ohjeet ja tarvikkeet ovat helposti saatavilla. Ohjeissa painotan myös kasvattajan roolia. On tärkeää että kasvattaja näyttää hyvää kielellistä mallia, huolehtii siitä että kukin vuorollaan pääsee ääneen ja että hän itse puhuu koko ajan ruotsia. Ohjekorteissa (kuva 2) olen painottanut myös sitä, että tärkeää on se, että kaikki pääsevät ääneen ja osallistuvat toimintaan, ja parhaiten tämä onnistuu mahdollisimman pienissä ryhmissä.

Tärkeä kriteeri menetelmiä ja leikkejä valitessa on lisäksi ollut vuorovaikutuksen mahdollisuus, eli tavoitteena on että aina jokainen pääsee osallistumaan, joten lajittelussa olen käyttänyt lähtökohtana muita kehitettäviä osa-alueita, kuten sanavaraston tai kielellisen tietoisuuden lisääminen. Tärkeää on pitää tuokiot tarpeeksi lyhyinä. Kesto riippuu paljon lasten sen hetkisestä vireystilasta ja jaksamisesta. Joitain leikkejä lapset jaksavat leikkiä pidempään, ja onkin aina hyvä lopettaa tuokio lapsille erityisen mieluisaan tehtävään.

Ideoita olen ottanut ja muokannut itselleni sopivaksi Tampereen kaupungin S2 (suomi toisena kielenä) -materiaalista (Mikkonen & Savolainen 2007), ruotsinkielisestä

6.2 Sanavarastoa tukevat menetelmät

Tavarakoppa

Kehitettävä osa-alue: Sanavarasto, vuorovaikutus

Tarvikkeet: Kutakin aihepiiriä kohti yksi laatikko ja kymmenen aihepiiriin liittyvää esinettä.

Tavarakoppa on laatikko, johon olen kerännyt esineitä, jotka kaikki kuuluvat saman yläkäsitteen alle. Jokaiselle laatikolle olen myös laatinut ohjeelliset kysymykset (kuva 4), jotka ohjaavat keskustelua ja kannustavat vuorovaikutukseen. Tarkoituksena on, että lapset vuorotellen nostavat laatikosta esineen, ja sitten lapsi saa vastata kysymykseen, jonka kasvattaja esittää lapselle. Jos lapsi vastaa suomeksi, kasvattaja toistaa saman ruotsiksi ja pyytää kaikkia lapsia toistamaan sanan ruotsiksi. Esimerkiksi lapsi nostaa laatikoista koiran. Kasvattaja kysyy mikä se on, ja lapsi vastaa suomeksi *koira*. Kasvattaja kehuu lasta ja sanoo sanan ruotsiksi, *en hund*, ja kaikki lapset voivat vielä toistaa sanan *en hund*. Tämän jälkeen voidaan keskustella siitä, mitä koira sanoo, ja onko jollain koira jne. Pienryhmässä kaikki ehtivät halutessaan kertoa koirastaan. (Mukaillen: Mikkonen & Savolainen 2007, 4.) Keräsin tähän opinnäytetyöhön neljä erilaista laatikkoa (kuva 4), mutta laatikoita voi tehdä mistä tahansa esineistä, esimerkiksi sen teeman mukaan, mikä sillä hetkellä päiväkodissa on ajankohtainen.

Kim-leikki

Kehitettävä osa-alue: Sanavarasto, muisti.

Tarvikkeet: Edellä mainitun Tavarakoppa-leikin välineet sekä iso liina.

Kim-leikkiä voidaan leikkiä joko niin, että lapset saavat katsella heidän eteensä levitettyjä esineitä noin minuutin ajan, ja sitten ne peitetään liinalla. Sen jälkeen lapset yrittävät muistella mitä esineitä liinan alla on. Kasvattaja auttaa lapsia lisäkysymyksillä muistelemaan. (Mukaillen: Mickos & Carlson 2003, 9.)

Toisessa versiossa minuutin katseluajan jälkeen esineistä poistetaan yksi tai useampi esine, ja lasten pitää yrittää arvata puuttuva esine. Kasvattajan tehtävä on taas auttaa tukikysymyksillä lapsia keksimään puuttuvan esineen.

Tärkeää on sekä ryhmän koko että kasvattajan kannustus. Näin kaikki pääsevät ääneen ja lapset saavat rohkeutta arvata vaikka menisikin väärin. Jos lapsi sanoo sanan suomeksi, kehdutaan oikeasta vastauksesta, mutta toistetaan sana ruotsiksi. Leikissä voidaan käyttää myös muita esineitä, mutta tässä tavoitteena on nimenomaan kerrata suunnitellun teeman sanoja ja käyttää samaa laatikkoa pidemmän ajan kyseisen teeman sanojen vahvistamiseen.

Tavarakopan leikkien variointi

Tavarakoppaleikkejä voi myös varioida esimerkiksi niin, että tavarakoppaan laitetaan aina yksi esine, joka ei kuulu joukkoon. Lapsi kerrallaan saa yrittää löytää sen, ja sitten kertoa syyn, miksi se ei kuulu joukkoon. Osa esittelemistäni leikeistä voivat olla tuttuja monelle, mutta useimmiten esimerkiksi Kim-leikkiä leikitään sattumanvaraisilla tavaroilla. Halusin tässä tuoda esille tavarakoppien käytön kautta nimenomaan teematyöskentelyn, esimerkiksi jos tällä viikolla opetellaan värejä, voidaan se huomioida myös leikkimällä eri leikkejä värit-tavarakopan kanssa.

Kun poimii esiin tavarakopan esineitä, kasvattaja voi kiinnittää huomiota siihen, että ne nimetään aina ennen leikin alkua. Alussa nimeäminen kannattaa tehdä kasvattaja-johtoisesti, niin että hän sanoo sanan *en katt* (kissa), ja laittaa kissan pöydälle. Näin lasten mieleen jää paremmin esineen ruotsinkielinen sana. Kun lapsi näkee kuvan tai esineen, mieleen tulee luonnollisesti sana omalla äidinkielellä, mutta sanomalla ensin sanan ruotsiksi, ja sitten vasta näytetään esine, lapsi oppii yhdistämään esineeseen myös sen ruotsinkielisen sanan.

Tavarakoppa 1

Eläimiä

Mitä eläin sanoo? Miten se liikkuu?



- 1 Possu
- 2 Hevonen
- 3 Hiiri
- 4 Koira
- 5 Lehmä
- 6 Käärme
- 7 Norsu
- 8 Leijona
- 9 Tiikeri
- 10 Sammakko

Tavarakoppa 2

Esineitä kotoa

Mitä esineellä voi tehdä?



- 1 Kirja
- 2 Avain
- 3 Vasara
- 4 Kamera
- 5 (Ranne)kello
- 6 Puhelin
- 7 Ruuvimeisseli
- 8 Lusikka
- 9 Lautanen
- 10 Kynä

Tavarakoppa 3

Värejä ja muotoja

Mikä väri, mikä esine?



- 1 Sininen tuoli
- 2 Punainen auto
- 3 Keltainen saapas
- 4 Vihreä noppa
- 5 Liila pelinappula
- 6 Musta nappi
- 7 Valkoinen hiiri
- 8 Oranssi dinosaurus
- 9 Vaaleanpunainen kukka
- 10 Harmaa sarvikuono

Tavarakoppa 4

Ajoneuvoja

Oletko ollut kyydissä? Missä tämä kulkee?



- 1 Polkupyörä
- 2 Auto
- 3 Moottoripyörä
- 4 Lentokone
- 5 Pakettiauto
- 6 Helikopteri
- 7 Traktori
- 8 Vene
- 9 Juna
- 10 Linja-auto

Kuva 4: Tavarakoppien sisällöt

Surullinen nukke

Kehitettävä osa-alue: Sanavarasto, vuorovaikutus

Tarvikkeet: Nukke ja laastaripaketti, josta riittää aina laastareita vähintään yksi jokaiselle lapselle, laatikko, joka on nukan sänky sekä tyyny ja peitto (kuva 5).

Nukke on loukkaantunut ja nukke sanoo ai, ai ja sitten lapsille kerrotaan mihin kohtaan sattuu. Lapset saavat vuorotellen käydä laittamassa laastarin siihen kohtaan, mihin nukkea sattuu ja samalla kerrataan yhdessä ruumiinosien nimiä. Lopuksi kun kaikki ovat saaneet laastaroida nukkea tarpeeksi, nukke on iloinen ja se voidaan peitellä takaisin sänkyyn eli laatikkoon. (Folkhälsans lekdatabas 2017.)

Kun nukke otetaan esille, sille voidaan joko keksiä uusi nimi ja taustatarina joka kerta. Näin kukin lapsi saa olla mukana miettimässä sille nimeä ja asuinpaikkaa, sen ikää ja muita tietoja. Vaihtoehtoisesti nukke voi olla samanniminen joka kerta, ja alussa voidaan aina kysellä ja keskustella nukan kuulumisia.



Kuva 5: Surullinen nukke

hän vai ei. Lapset voivat itse käydä laittamassa laminoidulle nukelle vaatteita, ja kun jo siinä tilanteessa todetaan, että ulkona sataa vettä, ja pitää laittaa saappaat jalkaan ja kurahousut päälle, ei ehkä ihan jokaisen lapsen tarvitse kysyä sitä enää erikseen pu-
keutumistilanteessa. Opinnäytetyöni nuku vaatteineen on piirtänyt Iida Ilander (kopiointi vain päiväkodin omaan käyttöön).

Kuvin tuetut laulut/riimit

Kehitettävä osa-alue: Sanavarasto, ymmärtäminen

Tarvikkeet: Lauluun liittyvät kuvat

Kuvin tuetut laulut sopivat erityisesti lapsille, joiden äidinkieli on muu kuin päiväkodissa käytettävä kieli. Aluksi laulut opetellaan pienryhmissä kuvien kanssa, ja kun laulu sujuu jo hyvin, voidaan laulaa isommassakin ryhmässä.

Lauluhetken alkaessa, otetaan esille kuvakortit, jotka on asetettu jo etukäteen oikeaan järjestykseen. Kuvia voidaan käydä läpi nimeten niissä näkyviä sanoja ja sitten ottaa mukaan laulun tai riimin sanat. Tärkeää on, että kuvakortit ovat selkeitä ja että lapsille näytetään tarkasti, mitä sanaa mikäkin kortti vastaa, jotta lapsi oppii oikeat sanat. Opinnäytetyössäni käytettyjen laulujen kuvat on piirtänyt Satakunnan ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija Jonna Iltanen (kopiointi vain päiväkodin omaan käyttöön). Mukaan valitsin laulut: *Tio små indianer* (kuva 7), *Jag hamrar och spikar* (kuva 8) ja *Fem små apor* (kuva 9). Valitsin lauluja, joissa esiintyi hyödyllisiä opittavia sanoja (numeroita, työkaluja). Laulujen tekstit ovat päiväkodin ohjekorteissa (liite 1).

Lauseen täydentäminen

Kehitettävä osa-alue: Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen

Tarvikkeet: Kuvakortteja ja lause-esimerkkejä

Kasvattaja sanoo vuorotellen kullekin lapselle lauseen alun (Tyttö istuu...), ja lapsi täydentää sen valitsemallaan sanalla. Oikeita vastauksia voi olla monta ja lasta voi auttaa lauseeseen sopivilla kuvakorteilla (kuva 10). Lasten kanssa voi myös hassutella valitsemalla väärän kortin, mutta se vaatii että lapsen kielellinen osaaminen on sellaisella tasolla, että hän pystyy näkemään mikä on oikea ja mikä on väärä/hauska vastaus. Lauseita voidaan kirjata ylös ja lukea sitten ääneen, ja käyttää esimerkiksi aiheena piirtämisessä. Kuvakortteja on enemmän kuin lauseita, ja pyrin löytämään kuvia, niin että jokaista lausetta kohti olisi sekä sopivia että hassuja kuvia. (Mukailen: Mikkonen & Savolainen 2007, 8.)

Esimerkkilauseita (lisää lauseita ruotsiksi liitteessä 1):

Tyttö istuu... (kuvakortti: esimerkiksi tuoli tai pölynimuri)

Isä ajaa... (kuvakortti: esimerkiksi auto tai banaani)



Kuva 10: Lauseiden täydentämisen kuvakortit (Korttien kuvat: Pixabay 2017)

6.4 Satuihin perustuvat menetelmät

Esittelen tässä menetelmiä, joita voi yhdistää erilaisiin satuihin ja tarinoihin. Kuitenkaan ei pidä unohtaa perinteistä ääneen lukemista, joka on myös sellaisenaan tärkeää.

Satulaatikot

Tarvikkeet: Satulaatikko sisältöineen

Kehitettävä osa-alue: Kielen ymmärtäminen, kertominen, kielellinen tietoisuus

Ota satulaatikko esiin. Samalla kun kerrot satua, ota esille esineitä ja leiki ja liikuta esineitä ja hahmoja tarinan edetessä. Leikkikää samalla sadulla pidemmän ajan, ja anna myös lapsille mahdollisuus kertoa satua. Satulaatikkoon voi myös liittää muita leikkejä, jotka liittyvät satulaatikon tarinaan. (Lekdatabasen 2017.) *Lilla Lena är polis* (Karsin 2012) -satulaatikon (kuva 11) yhteydessä voidaan esimerkiksi keskustella poliiseista, leikkiä liikuntatuokiolla erilaisia poliisileikkejä ja miettiä muita eri ammatteja. Muut kirjat, joista toteutin satulaatikon, ovat *Lilla kotten får besök* (Andersson 2010, kuva 12) ja *Ellen* (Kruusval 1996, kuva 13).



Kuva 11: Satulaatikko *Lilla Lena är polis* (Karsin 2012).



Kuva 12 (vasemmalla): Satulaatikko *Lilla kotten får besök* (Andersson 2010).

Kuva 13 (oikealla): Satulaatikko *Ellen* (Kruusval 1996).

Satu ja esineet

Kehitettävä osa-alue: Kielen ymmärtäminen, käsitteet, muisti ja keskittyminen

Tarvikkeet: Esineitä, jotka liittyvät satuun, vähintään yhtä monta kuin mukana olevia lapsia, esimerkiksi satulaatikko ja sen kirja ja esineet.

Tuokion aluksi lasten eteen, esimerkiksi tarjottimelle, laitetaan esineitä, jotka liittyvät siihen satuun, joka aiotaan lukea. Esineet nimetään huolellisesti yhdessä ruotsiksi. Samalla kun satua luetaan, saavat lapset kukin vuorollaan käydä hakemassa tarjottimelta sen esineen, joka mainitaan sadussa. Kun tämä on lapsille tuttua, he voivat myös itse kerätä esineitä johonkin tuttuun satuun, joka sitten luetaan yhdessä, tai jopa keksiä omia satuja eri esineistä. (Lekdatabasen 2017.)

Tavallaan leikitään satulaatikkoa nurinpäin, mutta haasteelliseksi tämän tekee se, että nyt lasten pitää todella kuunnella ja keskittyä siihen, mitä luetaan, voidakseen ottaa vuorollaan oikean esineen. On tärkeää että jokaisella on oma vuoronsa, ja että jokainen saa omassa tahdissaan ilman kilpailua hakea oman esineensä. Kasvattajan kannattaa alussa lukea hitaasti jakso kerrallaan, ja painottaa kutakin esineeseen liittyvää sanaa, jotta oikean sanan havaitseminen helpottuu.

Satuverkko

Kehitettävä osa-alue: Kerronta, muisti, kielen ymmärtäminen

Tarvikkeet: Satuun liittyvät kuvat

Kasvattaja näyttää lapsille isoa kuvaa, joka on kuva tutusta sadusta tai kirjasta (kuva 14). Satu tai kirja, jota käytetään, on luettu ensin joko tavallisesti tai edellä mainitun satulaatikon tavoin, jotta se olisi kaikille ennestään tuttu. Lasten tehtävä on kertoa mitä kuvassa tapahtuu ja vastata kysymyksiin: Mitä ensin tapahtui? Entä sen jälkeen? Miten tarina loppuu? Miten se olisi voinut loppua? Kasvattajan tehtävä on kysyä apukysymyksiä: Koska, mikä, mitä, kuka, missä, miksi ja mitä sitten tapahtui. Lopuksi satu luetaan uudelleen ja halutessa voidaan lisätä satuun vaihtoehtoinen loppu. Vaihtoehtoisesti kuva voi myös olla kaikille pienryhmän lapsille tutusta elokuvasta tai tv-sarjasta. (Mickos & Carlson 2003, 34.)

Opinnäytetyöhöni otin mukaan kirjat *Lisa väntar på bussen* (Nordqvist 2010) ja satulaatikoista tutun kirjan *Lilla Lena är polis* (Karsin 2012). Nordqvistin kirjan valitsin yksityiskohtien perusteella. Satulaatikosta tutun kirjan otin siksi, että kasvattajat voivat testata eri menetelmiä samalla kirjalla.



Kuva 14: Satuverkko: *Lisa väntar på bussen* (Nordqvist 2010) ja kirjan kuvasta laminoitu suurennos.

6.5 Sijaintikäsitteitä vahvistavat menetelmät

Tuolin alla, päällä vai takana?

Kehitettävä osa-alue: Sijaintikäsitteet

Tarvikkeet: Jokaiselle mukana olevalle lapselle oma tuoli tai muu iso esine, jonka päällä voi istua.

Kasvattaja tai vaihtoehtoisesti vuorotellen yksi lapsista antaa ohjeita kullekin lapselle kerrallaan, mihin hänen pitää mennä tuolille. Esimerkiksi ”Nooa, mene seisomaan tuolin taakse.” ”Iida, mene tuolin alle.” Leikkiä voi myös varioida niin, että käytetään tukevaa pöytää apuna, jolloin kaikki lapset kasaantuvat saman pöydän alle ja päälle. (Mikkonen & Savolainen 2007, 11.) Kasvattajan on hyvä tukea lasten vuorovaikutuksellisuutta kysymällä lapselta ”missä sinä olet?”.

Leikkiä voi varioida sopimaan myös esimerkiksi liikuntatuokioon ulkona tai sisällä. Ulkona voi esimerkiksi käyttää pihalla olevia maamerkkejä ja sisällä jumppapalloja tai muita saatavilla olevia liikuntavälineitä.

Missä kissa on?

Kehitettävä osa-alue: Sijaintikäsitteet

Tarvikkeet: Tavarakopan tavarat

Lapsi saa poimia kopasta yhden tavarat kerrallaan. Lapsi nimeää esineen, ja tässäkin keskitytään siihen, että kasvattaja kehuu jos lapsi sanoo sen suomeksi, mutta toistaa sen sitten ruotsiksi. Kasvattaja antaa ohjeen, minne tavara pitää viedä. Kun lapsi on laittanut tavarat paikalleen, häneltä (tai vaihtoehtoisesti joltain toiselta lapselta) kysytään missä tavara on. Ohjeen voi myös antaa lapsi. Esimerkiksi: ”Vie kissa tuolin alle.” ”Missä kissa on?”

6.6 Kielellistä tietoisuutta lisäävät menetelmät

Kielellistä tietoisuutta voi harjoittaa kaikkien lasten kanssa, mutta erityisen suositeltavia ne harjoitukset ovat lapsille, joille päiväkodin kieli on oma äidinkieli. Näin voidaan keskittyä varsinaiseen menetelmään, eikä niinkään siihen, ymmärtävätkö lapset sanat vai eivät.

Riimittelyleikki

Kehitettävä osa-alue: Kielellinen tietoisuus

Tarvikkeet: Riimikuvat

Lapset ottavat vuorotellen yhden riimikuvakortin (kuva 15) ja nimeävät sen asian, mitä kuva esittää. Jokaisen kuvan takana löytyy se sana, jota kuva esittää, ja kasvattaja voi auttaa oikean sanan löytämisessä, koska osalle kuvista voi tulla mieleen useampi sana tai suomenkielinen sana. Sen jälkeen kortin ottanut lapsi yrittää keksiä riimin sanalle. Joko voidaan keksiä kullekin sanalle yksi riimi, ja sitten vaihtaa vuoroa, tai vaihtoehtoisesti yhdessä keksiä mahdollisimman monta riimiä samalle sanalle sen jälkeen kun kortin nostanut lapsi on keksinyt ensimmäisen riimin. Tärkeintä on se, että kaikki lapset pääsevät vuorollaan ääneen. (Lekdatabasen 2017.) Riimileikissä voi käyttää muitakin sanoja, kuin sitä, joka kortin kääntöpuolella on valmiina, mutta olen pyrkinyt laittamaan suhteellisen helposti riimiteltäviä sanoja. Aluksi lapset voivat keksiä myös sanoja, jotka eivät tarkoita mitään, mutta on hyvä pyrkiä siihen, että aina löydettäisiin vähintään yksi oikea sana.



Kuva 15: Riimileikin kuvakortit (Korttien kuvat: Pixabay 2017)

Sanan taputtaminen

Kehitettävä osa-alue: Kielellinen tietoisuus, kommunikaatio

Tarvikkeet: Tavarakopan tavarat

Tavujen erottaminen sanoissa auttaa lasta näkemään mistä osista sanat muodostuvat, tästä on hyötyä mm. lukemaan oppimisessa. Aluksi lapsille näytetään mallia miten sanoja voi rytmittää, ja lasketaan yhdessä tavujen määriä eripituisissa sanoissa, ja näytetään miten taputetaan tavujen rytmissä. Kun periaate on lapsille selvä, otetaan esille joku tavarakopista. Kasvattaja voi valita kopasta esineitä, joiden tavumäärä on aluksi melko pieni (*bil*) ja lisätä sitten vaikeampia sanoja sitä mukaa kun lapset kehittyvät (*di-no-sau-ri-e*). Tavaroiden lisäksi taputtaa voidaan myös lasten nimiä. Esimerkiksi aamupiirissä voidaan käydä läpi paikalla olevat lapset niin, että taputetaan jokaisen lapsen etunimen tavut ja lasten kehittyessä myös sukunimet. (Muokattu Häggström & Lundberg 1994, 49–50.)

7 ARVIOINTI

7.1 Kehittämistyön arviointi

Uutta kieltä ei opi kuuntelemalla. Jotta uudesta kielestä voi tulla niin sanottu toiminnallinen kieli, jolla selviää arjessa, kieltä pitää myös puhua. Siksi on tärkeää että lapset, joiden äidinkieli on muu kuin päiväkodissa käytettävä kieli, saisivat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Parhaiten vuorovaikutus toteutuu pienissä ryhmissä, joissa on mahdollisimman samantasoisia lapsia kielellisesti, ja jossa kasvattaja pitää huolen siitä, että jokainen saa mahdollisuuden puhua, ja että jokaisella on turvallinen olo yrittää puhua ja oppia uutta kieltä.

Leka, läsa och lära eli leiki, lue ja opeta ovat ne menetelmät, jotka koen tärkeimmiksi menetelmiksi päiväkodin arjessa. Leikki on olennainen osa lasten kehitystä, joten leikit ovat paras väline lapsen oppimiselle. Lukeminen pienryhmässä ja satujen käyttäminen eri menetelmin on hyödyksi monella eri osa-alueella. Opettamisen tulisi nä-

kyä sekä tuokioiden suunnittelemisessa kielellisestä näkökulmasta että päiväkodin arjen suunnittelemisessa niin, että pienryhmätoiminta on mahdollista.

Vierailu kielikylpypäiväkodissa antoi paljon ajattelun aihetta. Ennen vierailuani kuvittelin saavani sieltä runsaasti hyviä käytäntöjä päiväkodin arkeen, erilaisia leikkejä ja kikkoja siirtymistilanteisiin ja pukeutumiseen. Haastatteluissa he painottivatkin enemmän suurempia kokonaisuuksia kuin yksittäisiä leikkejä ja tekniikoita. Sain heiltä paljon vinkkejä, mutta en mitään mullistavia menetelmiä. Toisaalta käynti mullisti kuitenkin oman näkemykseni, kun vierailun jälkeen ryhdyin lukemaan taustaa erityisesti pienryhmätoiminnasta ja kotikäynneistä. Vaikka nämä eivät olekaan sellaisia konkreettisia menetelmiä mitä lähdin etsimään, pidän erittäin tärkeänä niiden esille ottamisessa omassa opinnäytetyössäni.

Myös uusi varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa siihen, että kielellisesti eritasoiset lapset tulee ottaa huomioon toimintaa suunnitellessa. Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on tukea lasten kielellisiä taitoja ja kielen kehittymistä. Vuorovaikutustaitojen kannalta on tärkeää myös että lapsi kokee tulleen kuulluksi, ja jotta kielen oppimista ja kehittymistä voi tapahtua, lapsen pitää rohkaistua puhumaan. Kasvattajien tehtävä onkin tukea näitä taitoja esimerkiksi leikkien, laulujen ja tarinoiden avulla. (Opetushallitus 2016, 40–41.) Näihin vaatimuksiin päiväkotipäiväkodit pystyy vastaamaan, kun menetelmiä toteutetaan pienryhmissä ja jokainen kasvattaja pohtii omaa toimintaansa kielellisen tukemisen näkökulmasta.

Menetelmiä ja materiaalia on olemassa paljon, päiväkotien kasvattajat ovat tietoisia siitä, mistä niitä voisi hakea. Aina ei ole aikaa etsiä niiden joukosta sellaisia, mitkä sopivat juuri oman ryhmän lapsille ja vielä valmistella menetelmiä, joihin tarvitaan erilaisia tarvikkeita ja välineitä.

Tavoitteeni oli alusta asti lähteä keräämään aiheesta konkreettisia menetelmiä. Haastateltuani kielikylpypäiväkodin työntekijöitä ja luettuani lukuisia teoksia ja artikkeleita kielen kehittämisessä päiväkodissa, huomasin kuitenkin, ettei yksi tuokio suurryhmässä muuta asiaa. Tärkeintä on, että päiväkodin kaikessa toiminnassa ollaan tietoisia kielestä ja siitä, miten pitää toimia, jotta lapsen kielellistä kehitystä voidaan tukea arjessa parhaalla mahdollisella tavalla, esimerkiksi pienryhmissä toimimalla.

Tietoperustan löytäminen ei ollut helppoa, kun tutkimuskohteena oli ruotsinkielinen päiväkotikieli Suomessa. Ruotsista löytyi paljon tutkimustietoa, mutta kaikkea ei voinut suoraan sijoittaa Suomeen koska ruotsi toisena kielenä Ruotsissa ei vastaa tilannetta (enemmistön kieli), joka meillä Suomessa on, kun ruotsi opitaan toisena kielenä (vähemmistön kieli). Samoin Pori ei vastaa Suomen ruotsinkielisten alueiden tilannetta, koska täällä ruotsi ei ole ympäristön kieli, vaan suomenkielisten lasten lähtökohta on se, että ruotsi opitaan päiväkodissa tai koulussa, ja kodin tehtävä on tukea äidinkieltä.

Haaste on myös se, että jos tutkimus ei suoraan käsittele suomenruotsalaisia, termillä *flerspråkighet* (monikielisyys) tarkoitetaan lähtökohtaisesti usein ulkomaalaistaustaisia, eikä niinkään suomalaisia lapsia (Skolverket 2013, 12). Vaikka olen käyttänyt menetelmien lähteenä S2-materiaalia ja sitä voikin suurilta osin verrata tilanteeseen, jossa täysin suomenkielisistä perheistä tulevat lapset siirtyvät ruotsinkieliseen päiväkotiin, tilanne ei kuitenkaan ole täysin yhtäläinen. Yksi suurimmista eroista on se, että kun lapsen äidinkieli on maan pääkieli, kasvattajat ymmärtävät sitä täysin, toisin kuin useimmiten maahanmuuttajien kohdalla. Haasteelliseksi tämän tilanteen tekee se, että lapset tulevat ymmärretyksi omalla kielellään, eikä heidän tarvitse ”nähdä vaivaa” tullakseen ymmärretyiksi. Kuten olen aiemmin todennut, kieltä ei opi pelkästään kuuntelemalla, vaan sitä on myös käytettävä, jotta kielitaito todella karttuu. Niinpä on erityisen tärkeää, että äidinkieleltään suomenkielisiä lapsia kannustetaan käyttämään ruotsia erilaisin menetelmin, joita olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kartoittamaan.

Vaikka erilaiset menetelmät tuokioiden yhteydessä ovatkin tärkeitä ja voivat sillä hetkellä tukea lapsen kielen kehitystä, tärkeintä kuitenkin olisi muistaa kielen oppiminen ja vuorovaikutuksen lisääminen arjen tilanteissa. Samoin on myös muistettava kasvattajan suuri merkitys lapsen kielen oppimisessa. On erittäin tärkeää että kasvattaja tiedostaa oman mallinsa merkityksen, sekä sen, miten suuri merkitys myös toiminnan suunnittelulla on kielen oppimisessa.

Satulaatikoiden ja tavarakoppien kokoaminen oli yllättävän haasteellista. Vaikka minulla olikin toteuttamista varten taloudellisia resursseja, ymmärrän nyt hyvin, miksi päiväkodit eivät jatkuvasti tee uusia satulaatikoita. Jo pelkästään yhteen laatikkoon sai kulumaan yllättävän paljon aikaa, kun keräsi tarvittavia tavaroita kirpputoreilta,

kaupoista ja verkkokaupoista. Toisaalta se myös antoi uskoa siihen, että nämä menetelmät otetaan kiitollisina vastaan kohdepäiväkodissa, koska työntekijöiden omat ajalliset resurssit eivät aina anna myöten tällaisten menetelmien valmisteluun.

Nyt jälkeenpäin huomaa, että työ olisi ollut helpompi toteuttaa, jos olisin tehnyt alkukartoituksen siitä, minkälaisia menetelmiä Porin ruotsinkielisessä päiväkodissa on jo käytössä ja miten kasvatushenkilökunta kokee tällä hetkellä tukevasa lasten kielellistä kehitystä ja kielen oppimista. Tässä työssä perustin tietoni omaan kokemukseeni harjoittelusta sekä päiväkodin lapsen vanhempana, sekä päiväkodin johtajan ilmaisemaan tarpeeseen.

Koska minulla ei ollut mahdollisuutta ajallisten resurssien vuoksi testata välineitä päiväkodin lapsilla, toteutin testauksen kotioloissa. Oma lapseni on kaksikielinen, 4-vuotias poika, joka käy Porin ruotsinkielistä päiväkotia, ja on näin ollen osa kohde-ryhmää. Itse puhun hänen kanssaan suomea, joten en itse voinut testata menetelmiä, joissa minun pitää kommunikoida hänen kanssaan ruotsiksi, joten ruotsinkielinen mieheni toimi testaavana aikuisena, ja minä tarkkailin ja tein havaintoja. Toki tilanne päiväkodissa on eri, kun lapsia on enemmän kuin yksi, mutta jonkinlaisen käsityksen sain siitä, miten menetelmät toimivat.

Kuvin tuettujen laulujen toimiminen askarrutti itseäni etukäteen eniten, koska lähdin suunnittelemaan sitä itse alusta asti valmiiden ohjeiden sijaan. Poikani oli kuitenkin erittäin innoissaan kaikista lauluista, ja halusi laulaa kuvista yhä uudelleen ja uudelleen. Ne myös toimivat aikuisen kannalta yllättävänkin hyvin, mutta suosittelen laulujen opettelemista kunnolla ennen niiden ottamista käyttöön. Samoin lauseiden täydentäminen oli lapsestani hauskaa, jopa ilman kortteja. Hän silminnähden nautti siitä, kun sai keksiä mitä poika syö tai mitä tyttö haluaa tehdä.

Riimittely sujui 4-vuotiaalta odotetun mukaisesti. Hän halusi aluksi keksiä omia riimejä, ja niille sanoille uusia merkityksiä, mutta pyynnöstä hän osasi myös keksiä rimmaavia sanoja, joilla oli oikea merkitys, ja hän oli erittäin tyytyväinen onnistukseensa. Väsyneenä riimittelyssä oli kuitenkin haasteita, joten tärkeää on löytää oikea hetki menetelmien toteuttamiseen, jotta lapset jaksavat keskittyä. Kim-leikki kiinnosti niin paljon, että sitä leikittiin pitkään ja lopulta koko perheen voimin.

Laminoidut suurkuvat kiinnostivat erittäin paljon myös, vaikka niihin liittyviä satuja ei ehditty lukea ennen niiden katsomista. Siksi pohdin myös sitä, että kuvia voisi myös käyttää ennen kuin satu on tuttu, erityisesti lasten kanssa, joiden äidinkieli on ruotsi. Näin lapset saisivat käyttää mielikuvitusta pohtiessaan, mitä suurkuvassa (kuva 6) oikein tapahtuu ja miksi, mitä laukusta mahtaakaan löytyä? Näitä ajatuksia voidaan pohtia yhdessä ja piirtää paperille. Vasta sen jälkeen luetaan satu, ja saadaan selville, mitä kirjailija oli. Vaikka olenkin tehnyt tavaroille ohjeet siitä miten niitä voi käyttää, ne eivät kuitenkaan ole sitovia, vaan kasvattajat voivat oman mielenkiintonsa mukaan muokata menetelmistä itselle ja lapsille sopivia. Kaiken kaikkiaan olin erittäin tyytyväinen lapseni reaktioihin, vaikka yhden lapsen kokemus on vain yhden lapsen kokemus.

Esittelen opinnäytetyöni tulokset Porin ruotsinkielisen päiväkodin kasvatushenkilökunnalle 25.5.2017 henkilökunnan koulutuspäivänä. Vaikka opinnäytetyöni tärkein tuotos onkin tuottamani välineet, haluan tuoda esityksessäni mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti pienryhmätoiminnan hyödyt ja vaikutukset kielen oppimiselle. Osa päiväkodin kasvatushenkilökunnasta on varmasti tietoinen eri välineistä ja kielen oppimisen menetelmistä, mutta toivon kuitenkin että pystyn opinnäytetyöni avulla antamaan lisää ajateltavaa ja vinkkejä kielellisen kehityksen tukemiseen. Toivon että nämä välineet, jotka annan päiväkodille, tulevat parhaalla mahdollisella tavalla hyödyksi ja ahkeraan käyttöön.

7.2 Oma oppiminen

Opinnäytetyön tekeminen vahvisti omaa oppimista todella paljon. Olin kyllä ymmärtänyt pienryhmätoiminnan hyvät puolet (rauhallisuus, vähemmän melua, yksilöllisyys), mutta opinnäytetyön kautta ymmärsin myös, miten tärkeää pienryhmätoiminta on pedagogisesta ja kielenoppimisen näkökulmista, kun vuorovaikutus helpottuu ja kuuleminen ja kuulluksi tuleminen on helpompaa. Sosionomiopintojen II ammatillisessa harjoittelussa toimin ryhmässä, jossa pienryhmätoiminta oli edistynyt ja sitä käytettiin todella paljon. Siellä sain nähdä myös miten pienryhmätoiminta voidaan saada toimimaan esimerkiksi porrastamalla ulkoilua sekä ryhmän että talon sisällä, ja sain näin käytännön oppia pienryhmätoiminnan teoriaosuudelle.

Sain paljon ajattelemisen aihetta myös siitä, minkälainen itse tulen olemaan työkentällä, miten paljon itse olen valmis tekemään lasten parhaaksi. Toisaalta on selvää, että pienryhmätoiminnassa on kasvattajalle omat haasteensa, kun joutuu yksin ottamaan vastuun omasta pienryhmästään ja toinen aikuinen ei ole läsnä koko ajan. Toisaalta taas pienryhmissä toimiminen on lasten parhaaksi ja pienemmän ryhmän halluunotto on itsellekin helpompaa. Opinnäytetyötä tehdessäni olen itse ainakin varmistunut siitä, että toivon saavani tehdä töitä päiväkodissa, jossa pienryhmätoiminta on mahdollistettu.

Olen myös oppinut paljon kirjallisuuden käyttämisestä kielenkehityksen tukena. Kirjat ovat aina olleet itselle tärkeitä ja olen huomannut omissa lapsissanikin sen merkityksen, että heille on luettu paljon: molemmat lapset ovat erittäin kiinnostuneita kirjoista, mielikuvitus leikeissä ja puheissa on aivan uskomaton, koululainen kirjoittaa tarinoita ja lukee niin paljon, että sitä pitää rajoittaa, ja 4-vuotias vilkas ja vauhdikas poikamme jaksaa kuunnella satuja niin kauan kuin aikuinen jaksaa lukea. Kaikissa kodeissa ei kuitenkaan lueta, kaikille lukemisen ilo ei ole itsestään selvää. Toivon että tulevaisuudessa voin itsekin työssäni käyttää näitä menetelmiä ja kielellisten tavoitteiden lisäksi saada yhä useampia lapsia kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta.

7.3 Kehittämisideoita

Opinnäytetyötä tehdessä ja lukiessa teosta Arviointiympyrä (Gyekye & Nikkilä 2013), heräsi halu tutkia ja arvioida tilannetta jokaisessa Porin ruotsinkielisen päiväkodin ryhmässä. Hyvä keino olisi käyttää arviointiympyrää, jotta voisi paremmin hahmottaa kielellisen oppimisen ja vuorovaikutuksen tilannetta eri ryhmissä. Tämän analyysin pohjalta olisi helpompi nähdä mitkä asiat kussakin ryhmässä voisivat olla kehittämisen kohteena.

Toisaalta olisi myös kiinnostavaa nähdä, miten tuottamani välineet toimivat päiväkodin arjessa ja onko niistä hyötyä, ja miten päiväkotitoiminta on toteuttanut menetelmiä ja käyttänyt välineitä. Tässä sitä en nyt pystynyt aikataulullisista syistä toteuttamaan. Erityisen mielenkiintoista olisi pohtia lisää varhaiskasvatuksen alkukotikäyntiä, vanhempien ja henkilökunnan asennetta kotikäyntiin. Kotikäyntiä voisi aluksi kokeilla

yhdessä ryhmässä ja sen jälkeen haastatella vanhempia ja henkilökuntaa ja seurata, miten lapset siihen reagoivat.

Lisäksi voisi tutkia vanhempien merkitystä kielen oppimisessa joko laatimalla oppaan vanhemmille siitä, miten lapsi oppii uuden kielen vahvan äidinkielen kautta, kehittämällä samalla päiväkodin ja kodin yhteistyötä ja vanhempien osallisuutta. Vaikka kodin päätavoite onkin tukea lapsen äidinkieltä, voisi pohtia eri menetelmiä miten kotona voitaisiin tukea myös päiväkodin kieltä, esimerkiksi laittamalla www-sivuille niiden laulujen sanoja, joita päiväkodissa on laulettu ja kirjoja joita on luettu, erityisesti sellaisista kirjoista ja lauluista, joita voi lukea ja laulaa sekä suomeksi että ruotsiksi. Näin vanhemmat voisivat laulaa samoja lauluja ja lukea samoja kirjoja kotona suomeksi, ja näin vahvistaa kielen ymmärtämistä.

8 LOPUKSI

Yksittäisen välineen tai menetelmän käyttö tuskin vaikuttaa lapsen kielen oppimiseen kuin taikauskusta. Tärkeämpää onkin kokonaisuus: miten arki on suunniteltu kielen oppimisen näkökulmasta ja mitä kasvattajat tekevät kielellisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Toivon kuitenkin että nämä tuottamani välineet voivat olla osana päiväkodin arkea tehostamassa kielen oppimista ja tuomassa entistä paremmin tietoisuuteen sitä, miten kielen oppimisen voi tuoda mukaan lasten päivään luonnollisena osana arkea. Kannustan päiväkodin kasvattajia rohkeasti pohtimaan sitä, miten heidän päiväkodissaan voitaisiin vielä enemmän toteuttaa pienryhmätoimintaa kussakin ryhmässä ja entistä enemmän miettimään ryhmien toimintaa kielen oppimisen ja kielellisen kehityksen näkökulmasta.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet:

Aerila, J.-A., Kinos, J. & Pöntelin, R. 2010. Kielen opettaminen ja vuorovaikutus 4–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Teoksessa Korhonen R., Rönkkö M.-L. & Aerila J. (toim.) *Pienet oppimassa*. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 45–64.

Anderson, L. 2010. *Lilla Kotten får besök Tukholma*: Rabén & Sjögren.

Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 22.2.2017. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf

Björneborgs svenska samskola www-sivut 2017. Viitattu 6.5.2017. <http://www.bjss.fi>

Folkhälsans lekdatabas 2017. Viitattu 17.4.2017. <http://lekar.folkhalsan.fi>

Folkhälsanin www-sivut. Viitattu 18.3.2017. <http://www.folkhalsan.fi/>

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiympyrä - Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. 2. korjattu painos. Vantaa: Pedatieto

Hagtvet, B. E. 2006. *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Tukholma: Natur & Kultur.

Hakamo, M.-L. 2011. *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten Keskus.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL, 86–101.

Harju-Luukkainen, H. 2007. *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä*. Turku: Åbo Akademis Förlag. Viitattu 22.2.2017. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29029/HarjuHeidi.pdf?sequence=3>

Harju-Luukkainen, H. 2005. *Sukellus kielikylpyyn. Perustietoa vanhemmille kielikylvystä*. Helsinki: Research Solutions. Viitattu 22.2.2017. http://kulturfonden.webbhuset.fi/Site/Data/686/Files/Sukellus_kielikylpyyn.pdf

Helenius, A. & Korhonen, R. 2016. *Leikin ensi askeleita*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–77.

Häggström, I. & Lundberg, I. 1994. *Språklekar efter Bornholmsmodellen -en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read.

- Kanninen, K., Sigfrids, A. & Backman, A. 2009. Med barnaögon. Egenvårdarmodellen – ett verktyg till en trygg och trivsamt dagvård. Helsinki: Det finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området.
- Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä - opetustieteen perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Karsin, Å. 2012. Lilla Lena är polis. Tukholma: Alfabeta.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 28.3.2017. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 42–53.
- Kruusval, C. 1996. Ellen. Tukholma: Rabén & Sjögren.
- Lindö, R. 2009. Det tidiga språkbudet. Lund: Studentlitteratur
- Lipasti, J. 2015. Kaksikielisten 3–5 -vuotiaiden lasten puhe- ja kielitaidonkehitys. Opaskansio kaksikielisyydestä ja lapsen kielellisen osaamisen arvioinnista päiväkodin henkilökunnalle. AMK-opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Loggbok för förskolan 2012. Lund: Studentlitteratur.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. 2010. Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvaikeuksien tukena. Teoksessa Korhonen R., Rönkkö M-L. & Aerila J. (toim.) Pienet oppimassa. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 1–16.
- Mickos, A. & Carlson, I. 2003. Språkplantan – leker som stimulerar tal- och språkutvecklingen hos barn. Helsinki: Folkhälsan.
- Mikkola, P. & Nivalainen K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Vantaa: Pedatieto
- Mikkonen, R. & Savolainen, V. 2007. Kielikoppa. Suomi toisena kielenä -opetusmateriaali 3–5 -vuotiaille. Tampere: Tampereen kaupunki.
- Nordqvist, S. 2010. Lisa väntar på bussen. Bromma: Opal.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 31–41.
- Pixabayn www-sivut 2017. Viitattu 3.5.2017. <https://pixabay.com/>

Porin kaupungin www-sivut 2017. Viitattu 23.2.2017. Tilastollinen vuosikirja 2016. <https://www.pori.fi/>

Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa Reunamo, J. Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–47.

Sandvik, M. & Spurkland, M. 2011. Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan. 2. korjattu painos. Lund: Studentlitteratur

Skolverket 2013. Flera språk i förskolan – teori och praktik. Tukholma: Skolverket. Viitattu 16.2.2017. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3036>

Svenska barnträdgården i Björneborgin www-sivut 2017. Viitattu 27.2.2017. <http://www.barntradgarden.fi>

Svenska kulturfonden i Björneborgin www-sivut 2017. Viitattu 6.4.2017. <http://www.skib.fi>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Viitattu 28.3.2017. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Wasik, B. 2008. When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. Early Childhood Education Journal 06/2008. Springer Netherlands, 515–521.

Suulliset lähteet:

Lastentarhanopettaja A. Henkilökohtainen tiedonanto 25.10.2016. Haastattelijana Riikka Ilander. Muistiinpanot haastattelijan hallussa.

Lastentarhanopettaja B. Henkilökohtainen tiedonanto 26.10.2016. Haastattelijana Riikka Ilander. Muistiinpanot haastattelijan hallussa.

SAKLÅDORNA (1 / 6)

Utvecklar: Ordförråd, minne och förmåga att tala och berätta om saker.

Det finns fyra olika lådor med olika teman, 10 st. saker per låda: Djur, saker hemifrån, färg och fordon. Man kan välja en låda som passar till det tema som man jobbar med.

Alltid när det är möjligt, så säg först ordet på svenska innan ni tar fram saken. På så sätt fastnar det svenska ordet lättare i barnets ordförråd.

Tanken är att man jobbar med en låda i taget korta stunder under en längre period så att barnen verkligen lär sig orden.

SAKLÅDORNA (2 / 6)

Lek 1: Benämna och berätta

Målet är att lära barnen benämna saker och att prata och berätta om den. Passar särskilt åt barnen som har finska som modersmål.

Varje barn får turvis plocka en sak från lådan. Barnet kan försöka säga vad det är på svenska, men kan också säga det på finska, men då är det viktigt att upprepa ordet på svenska, så att barnet också säger det sedan på svenska enligt modellen.

Sedan kan ni diskutera om saken. Till exempel om barnet har plockat fram en mus, så kan man fråga om hon/han har sett en mus eller vad musen säger osv.

SAKLÅDORNA (3 / 6)

Lek 2: Kim-lek

Målet är att lära barnen benämna saker och träna deras minne.

Version 1:

Först placeras sakerna från en låda framför barnen, så att alla kan se dem. Det kan man gärna göra så att den vuxna tar sakerna en i taget från lådan och säger först ordet åt barnen och sedan visar saken åt barnen. Sedan får barnen titta på sakerna ca 1 minut, varefter sakerna täcks med en lina. Och då har barnen som uppgift att försöka komma ihåg alla sakerna som finns där under linan.

Viktigt är att alla får säga något på sin tur.

SAKLÅDORNA (4 / 6)

Lek 2: Kim-lek

Version 2:

Först placeras sakerna igen från en låda framför barnen, så att alla kan se dem. Det kan man gärna göra så att den vuxna tar sakerna en i taget från lådan och säger först ordet åt barnen och sedan visar saken åt barnen. Sedan får barnen titta på sakerna ca 1 minut.

Så ska barnen sätta ögonen fast eller titta bortåt, medan den vuxna tar bort en eller två av sakerna. Barnen försöker då komma ihåg vilken/vilka av sakerna som fattas.

Viktigt är att alla får svara turvis.

SAKLÅDORNA (5 / 6)

Lek 3: Var är katten?

Målet är att träna platsbegrepp.

Sakerna kan antingen benämnas alla på en gång eller sedan en i taget när man börjar leka.

Varje barn får igen turvis plocka en av sakerna. Den vuxna ger sedan en anvisning åt barnen: Sätt katten under stolen. Om barnet inte tycks förstå, visa själv modell. Och fråga sedan av barnet, var katten är.

Det är viktigt att visa barnen bra språklig modell och upprepa orden om och om igen och att hela tiden tala svenska åt barnen.

SAKLÅDORNA (6 / 6)

Lek 4: Att klappa ord

Målet är att bli medveten om hur orden är byggda av olika mängder av stavelser. Passar särskilt år barnen som har svenska som modersmål.

Först måste man visa modell åt barnen, om att hur man kan skilja stavelser inom orden och klappa i händerna vid varje stavelse som man säger högt.

Sedan tar man fram en saklåda och barnen får turvis ta därifrån en av sakerna och försöka klappa vid varje stavelse. Den vuxna kan också välja sakerna åt barnen så att det i början kommer lite kortare ord och sedan så småningom ord med lite flera stavelser.

DJUR



Gris	Häst
Mus	Hund
Ko	Orm
Elefant	Lejon
Tiger	Groda

Vad säger djuret? Har du sett ett sådant här djur? Hur rör det sig?

SAKER HEMIFRÅN



Bok	Nyckel
Hammare	Kamera
Klocka	Telefon
Skruvmejsel	Sked
Tallrik	Penna

Har ni hemma en sådan här? Vad gör man med den här saken? Kan du använda den?

FÄRG



Blå stol	Orange dinosaurie
Gul stövel	En lila spelpjäs
Röd bil	Ljusröd blomma
Vit mus	Grön tärning
Svart knapp	Grå noshörning

Vad är det här för färg? Var är det för en sak? Hur ser den ut?

FORDON



Buss	Sopbil
Paketbil	Bil
Motorcykel	Cykel
Flygplan	Helikopter
Båt	Traktor

Vad är den här? Var kan man köra/åka med den? Har du åkt med en sådan?

DEN LEDSNA DOCKAN

Målet är att utveckla barnens ordförråd och uppmuntra barnen att samtala.

När man tar dockan fram första gången, kan ni tillsammans fundera på dockans namn och var hon bor osv.

Dockan som bor i lådan har ont. Först kan den vuxna berätta var dockan har ont och vid behov visa med handen på sig själv. Och sedan får barnet sätta plåster åt dockan på det stället. Och samtidigt upprepar alla namnen på de olika kroppsdelarna. Och man kan variera leken så att det är något av barnen som får säga var dockan har ont.

Till sist är dockan glad och någon kan stoppa den i sin säng igen.



SAGOLÅDA

Målet är att utveckla barnens språkförståelse, kunskap att berätta och språklig medvetenhet och öka barnens intresse för sagor och böcker.

Medan man berättar sagan åt barnen, ska man liva upp sagan med de olika föremålen, lite som en bordsteater.

Med hjälp av rekvisitan har barnen lättare att förstå sagans händelser och följa med i sagan.

Läs gärna samma saga under en längre tid och sedan när den är bekant åt barnen, kan barnen vara med och berätta sagan.

Man kan kombinera sagolådan med andra lekar som hör ihop med sagans tema.



SAGOR MED FÖREMÅL

Målet är att utveckla barnens språkförståelse, minne, koncentrationsförmåga samt att lära barnen nya benämningar.

Ni behöver saker som har med den saga att göra som ska läsas. Lägg sedan sakerna framför barnen, minst en sak per barn.

Sedan ska du läsa sagan lite i taget och varje barn får turvis lyssna riktigt noga och sedan ta den saken som hon/han hör läsas.

Sedan när barnen är bekanta med systemet kan de också själv plocka saker till någon annan bekant saga eller hitta på en saga som passar till saker som de själva har plockat.



SAGOVÄV

Målet är att utveckla barnens minne och förmåga att berätta och förstå. Det här lämpar sig särskilt åt barnen som har bra kunskaper i det svenska språket.

Först ska man läsa boken med barnen så att den är bekant åt alla som deltar. Sedan tar man fram storbilden, och börjar titta på den. Barnen får turvis berätta vad som händer på bilden. "Vad hände först? Vad hände sedan? Vad finns i väskan?" Fråga gärna hjälpfrågor "när, vad, var, varför och vem?".

Barnen kan även hitta på ett alternativt slut åt sagan, som ni kan skriva upp och läsa tillsammans. Man kan också använda en bild från en tv-serie eller film som är bekant åt alla barnen.



AVSLUTA MENINGAR

En flicka sitter på...
Mamma dricker gärna...
En björn äter...
En pojke läser...
Pappa kör...
En hund vill ha...
I trädet växer det...
Ett barn tycker om...
En farbror hoppar på...
Lillebror sover i...
En katt vill dricka...
Läkaren vill titta i...
Jag vill titta på...
En bebis leker med...
En pojke kastar...
Jag tycker om...
Jag tycker inte om...
En flicka äter...

AVSLUTA MENINGAR

... en stol
... kaffe
... bär
... en bok
... en bil
... ett ben
... ett äpple
... att simma
... en studsatta/trampolin
... en säng
... vatten
... öronen
... tv
... en nalle
... en boll
... att leka
... att städa
... glass

AVSLUTA MENINGAR

Målet är att utveckla barnens förmåga att prata och förstå svenska.

Turvis säger man åt ett barn i taget början av en mening. T.ex. "En flicka sitter på..." och sedan ska barnet avsluta meningen. Om barnet har svårt att hitta på något att säga, kan man använda bilderna till hjälp.

Om barnen har bra kunskaper i svenskan, kan man göra meningarna roliga genom att välja tokiga bilder, t.ex. "En flicka sitter på...en banan."

Man kan även använda meningarna som källa för att rita bilder, och på det sättet öka förståelse av orden. Det viktiga är att hålla gruppstorleken liten, så att alla vågar säga något på sin tur och för att alla kan se bilderna bättre.



RIMLEK

Målet är att barnen blir mer språkligt medvetna.

Barnen tar turvis ett av korten. Tala tillsammans om det som syns på korten. Sedan ska barnet försöka hitta på ett ord som rimmar med det ordet.

I början kan barnen hitta på egna ord men så länge som det rimmar på riktigt, är det helt bra. Men det skulle vara bra att alltid tillsammans hitta ett ord som rimmar och också betyder något.

KO	- SKO, BO, BRO, LO
SOL	- FIOL, STOL, KJOL
ROCK	- LOCK, BOCK, STOCK
SAX	- LAX, TAX, VAX, MAX
HUS	- BUS, LJUS, MUS
SKÅL	- HÅL, MÅL, NÅL
KOPP	- HOPP, STOPP, LOPP
BIL	- FIL, SIL, PIL
MÅS	- GÅS, SÅS, LÅS
SAND	- HAND, BAND, LAND
DOCKA	- KLOCKA, BOCKA, KROCKA
FICKA	- FLICKA, DRICKA, SLICKA
LÖK	- KÖK, RÖK, BESÖK
VAS	- BAS, FAS, KALAS
SÅG	- BÅG, VÅG, LÅG
KATT	- HATT, NATT, SKATT
HATT	- KATT, SKRATT, PLATT
SILL	- GRILL, TILL, VILL

SÅNGER MED BILDER (1/2)

Målet är att även barnen som har finska som modersmål bättre skulle kunna förstå sångens innehåll. Barnen lär sig lätt att sjunga på främmande språk men vet inte nödvändigtvis vad sången handlar om.

Tanken är att man först lär de finskspråkiga barnen sången med hjälp av bilderna i mindre grupper och sedan kan man sjunga sångerna i en större grupp.

När man första gången börjar jobba med sången, kan man bara titta på bilderna, lära barnen orden som syns på bilderna och till exempel lyssna sången från cd eller dator. Sedan sjunger man tillsammans sången ganska sakta så att barnen samtidigt ser bilden som hör till det rätta ordet.

->

SÅNGER MED BILDER (2/2)

Lättare är om man som vuxen har satt bilderna färdigt i rätt ordning och vet själv exakt i vilket skede bilden ska komma.

Sångerna finns att lyssna t.ex. på www.barnvisor.net



TIO SMÅ INDIANER

En och två och tre indianer,
fyra, fem och sex indianer,
sju och åtta och nio indianer,
tio små indianer.

Alla hade de fjädrar på huvudet,
alla var de stora och starka.
Alla hade de pil och båge,
för björnen skulle de ta.

Schh, schh nu hör jag hur det knakar,
schh, schh nu hör jag hur det brakar,
schh, schh nu hör jag hur det knakar,
för nu kommer björnen fram...

Tio, nio, åtta indianer,
sju och sex och fem indianer,
fyra, tre och två indianer,
en indian sprang hem.



FEM SMÅ APOR

Fem små apor hoppade i sängen.
En ramla ner och slog sitt lilla huvud.
Mamma ringde doktorn och doktorn
svara: inga små apor i sängen får vara!

Fyra små apor hoppade i sängen...
Tre små apor hoppade i sängen...
Två små apor hoppade i sängen...

En liten apa hoppade i sängen.
En ramla ner och slog sitt lilla huvud.
Mamma ringde doktorn och doktorn
svara, -inga små apor i sängen får vara!

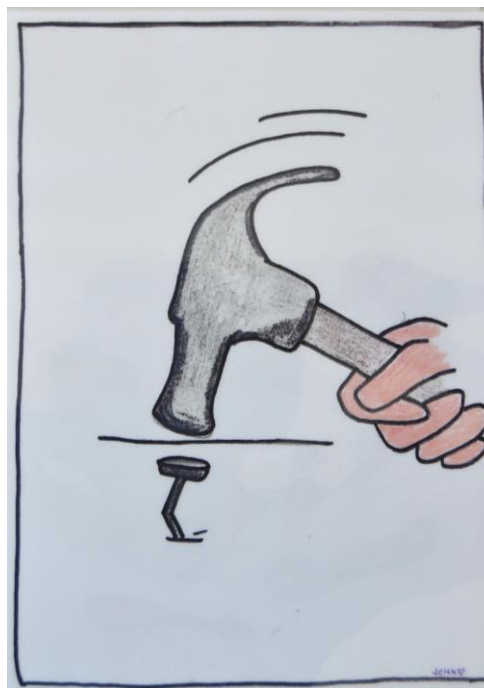
Inga små apor hoppade i sängen.
Sängen fick va stilla, inga apor trilla.
Ingen ringde doktorn.
Doktorn slapp svara.
Mamma hon kramade fem apor rara.



JAG HAMRAR OCH SPIKAR

Jag hamrar och spikar,
jag bygger en bil.
Jag sågar och gnider
och drar med min fil.

Jag målar och målar
med tjockt och med tunt
Jag startar min motor
och bilen kör runt.



DOCKAN MED KLÄDER

Målet är att lära barnen benämningar på de olika klädesplaggen samt hjälpa till att lugna ner påklädningsstunderna.

Om det känns att barnen ofta har oklart vid påklädningen vad ska man ha på sig ut, kan man ta dockan till hjälp.

Före ni ska ut, klä dockan tillsammans med barnen/en del av barnen. Tala om vad de olika klädesplaggen heter och fundera tillsammans vilka av dem som man ska ha på sig just den dagen.



UNDER, BAKOM ELLER PÅ STOLEN?

Målet är att träna platsbegreppen.
Det behövs lika många stolar eller
andra större objekt som det finns
barn.

Alla barn ställer sig nära sin stol. Sedan skall den vuxna ge anvisningar åt ett barn i taget och barnet ska lyssna och agera enligt anvisningen. T.ex. "Kalle, kan du stå bakom stolen."

Man kan också använda ett bord som är tillräckligt stadig och barnen ställer sig under, på och bakom (osv.) bordet.

->

Man kan också leka det här på gympastunden inne eller ute och använda t.ex. gympaboll eller hularing eller liknande som objekt.

Det är också bra att stödja interaktion via frågor. "Var är du nu?" "Var är Kalle?"

Det är viktigt att se till att barnen förstår anvisningarna, och att visa exempel om barnet inte är säker på vad som ska göras.